

Παραδοτέο (Π)2:

Διαχείριση της πολυπολιτισμικότητας στο σχολείο

**ΑΝΑΘΕΤΟΥΣΑ ΑΡΧΗ:
ΟΡΓΑΝΙΣΜΟΣ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ
(Ο.Ε.Π.Ε.Κ.)**

Δεκέμβριος 2008

Β Έκδοση



**ΕΘΝΙΚΟ ΚΕΝΤΡΟ
ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΡΕΥΝΩΝ**

Περιεχόμενα

| | |
|---|----|
| Αντί προλόγου | 4 |
| Εισαγωγή Ιστορικό, στόχοι και αντικείμενο του έργου | 6 |
| Κεφάλαιο 1 Διαχείριση της πολυπολιτισμικότητας στο σχολείο | 8 |
| 1.1 Γενικά στοιχεία και μοντέλα μεταναστευτικής πολιτικής στις χώρες υποδοχής | 8 |
| 1.2 Η ελληνική πραγματικότητα | 11 |
| 1.3 Η ευρωπαϊκή εμπειρία | 15 |
| Κεφάλαιο 2 Η πιλοτική έρευνα | 19 |
| 2.1 Στόχοι | 19 |
| 2.2 Πληθυσμός | 19 |
| 2.3 Συνεντεύξεις | 21 |
| 2.4 Πρωτοβάθμια ή δευτεροβάθμια εκπαίδευση; | 24 |
| 2.5 Ανάλυση και ερμηνεία ευρημάτων | 24 |
| 2.6 Συμπεράσματα | 38 |
| Κεφάλαιο 3 Η ποσοτική έρευνα | 40 |
| 3.1 Σχεδιασμός | 41 |
| Α. Πληθυσμός και μέγεθος δείγματος | 41 |
| Β. Το ερωτηματολόγιο | 41 |
| 3.2 Διεξαγωγή | 42 |
| Α. Αντιδράσεις εκπαιδευτικών | 42 |
| Β. Επιστροφή ερωτηματολογίων | 43 |
| 3.3 Στατιστική επεξεργασία και ανάλυση δεδομένων | 43 |
| Α. Ορισμός μεταβλητών | 43 |
| Β. Κωδικογράφηση ανοικτών ερωτήσεων | 44 |
| 3.4 Ανάλυση και ερμηνεία ευρημάτων | 47 |

| | | |
|-------------------|---|-----|
| 3.5 | Συμπεράσματα | 94 |
| Κεφάλαιο 4 | Προτάσεις πολιτικής για το σχεδιασμό και την υλοποίηση επιμορφωτικών δράσεων | 99 |
| 4.1. | Περιεχόμενο επιμορφωτικών δράσεων | 99 |
| | Α. Γενικά θέματα | 99 |
| | Β. Θέματα εκπαιδευτικής διαδικασίας | 99 |
| | Γ. Θέματα οργάνωσης και λειτουργίας του σχολείου | 100 |
| | Δ. Σύνδεση σχολικού και οικογενειακού περιβάλλοντος | 100 |
| | Ε. Ομάδα – στόχος επιμορφωτικών δράσεων | 100 |
| 4.2 | Υλοποίηση επιμορφωτικών δράσεων | 101 |
| | Α. Προϋποθέσεις | 101 |
| | Β. Διαδικασία | 101 |
| 4.3 | Ενέργειες δημοσιοποίησης των προτάσεων | 102 |
| | Βιβλιογραφία | 104 |
| | Παράρτημα | 107 |
| | • Ερωτηματολόγιο ποσοτικής έρευνας | 108 |
| | • Σχολεία στα οποία εστάλη το ερωτηματολόγιο | 114 |
| | • Πίνακες κατανομών συχνότητων | 137 |
| | • Κατάλογος πινάκων | 147 |

Αντί προλόγου

Με την υποβολή της παρούσας έκθεσης, ολοκληρώνεται το έργο: *Διαχείριση της πολυπολιτισμικότητας στο σχολείο*, το οποίο ανέθεσε ο Οργανισμός Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών (ΟΕΠΕΚ) στην «Ένωση Κέδρος ΑΕ- Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών (ΕΚΚΕ)».

Η ιδιαίτερη σημασία του εγχειρήματος αυτού έγκειται αφενός, στην επιστημονικά οριοθετημένη συγκέντρωση και ανάλυση εμπειρικού υλικού και αφετέρου, στην υποβολή προτάσεων για το σχεδιασμό και την υλοποίηση από τον ΟΕΠΕΚ επιμορφωτικών δράσεων για εκπαιδευτικούς. Πρόκειται, επομένως, για εφαρμοσμένη έρευνα πεδίου η οποία υπακούει σε σαφείς προδιαγραφές, ενώ ταυτόχρονα, θεμελιώνεται σε μελέτες για το εκπαιδευτικό σύστημα στην Ελλάδα και έρευνες του ΕΚΚΕ ή άλλων ερευνητικών κέντρων για τη μετανάστευση και την «πολυπολιτισμικότητα».

Τη ξεχωριστή σημασία των στόχων και των προδιαγραφών που έθεσε ο ΟΕΠΕΚ πιστοποιεί η θετική ανταπόκριση δασκάλων και καθηγητών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στο αίτημα για συμμετοχή σε διαδοχικές φάσεις της ερευνητικής διαδικασίας. Θα ήθελα και από τη θέση αυτή να τους ευχαριστήσω όλους θερμά: ενθάρρυναν την προσπάθειά μας, εκλέπτυναν προβληματισμούς, επιβεβαίωσαν ότι η «πολυπολιτισμική» διάσταση του σύγχρονου ελληνικού σχολείου –και κατ' επέκταση της ελληνικής κοινωνίας-, χρήζει διερεύνησης και προσοχής.

Ένα μεγάλο ευχαριστώ οφείλω και στα μέλη της ερευνητικής ομάδας, καθένα από τα οποία στήριξε με πολλούς τρόπους τη συλλογική αυτή προσπάθεια. Από το ΕΚΚΕ, η Βάσω Παπλιάκου ανέλαβε τη στατιστική επεξεργασία, έφτιαξε τους Πίνακες και συνέγραψε μέρος του 3ου Κεφαλαίου, δημιούργησε το αρχείο δεδομένων, βοήθησε στην ανάλυση των ευρημάτων της ποσοτικής έρευνας. Η Άννα Τριανταφύλλου, σχολική σύμβουλος και εξωτερική συνεργάτιδα του ΕΚΚΕ, έκανε τις πρώτες επαφές με εκπαιδευτικούς, μετείχε στην επιλογή των χρησιμοποιούμενων όρων, στη διεξαγωγή συνεντεύξεων και στην επεξεργασία των αποτελεσμάτων της πιλοτικής και ποσοτικής έρευνας, συνέγραψε τον κορμό του 1ου και του 4ου Κεφαλαίου. Από την Κέδρος ΑΕ, η Ιωάννα Γάλλου μετείχε στη διεξαγωγή συνεντεύξεων, στην επεξεργασία των αποτελεσμάτων της πιλοτικής και ποσοτικής έρευνας και συνέγραψε με την Α. Τριανταφύλλου το 4ο Κεφάλαιο. Ο Δημήτρης Λεμονάκης έλαβε μέρος στη διεξαγωγή της ποσοτικής έρευνας και ανέλαβε τις επαφές με δημόσιους και άλλους φορείς. Στην εκπόνηση του έργου συνέβαλαν δυο ακόμη συνεργάτες της Κέδρος ΑΕ, που δεν συμπεριλαμβάνονται στην αρχική σύνθεση της ομάδας: η Τάνια Τάσσου, η οποία μετείχε στη συγκέντρωση βιβλιογραφικού υλικού, στη διεξαγωγή συνεντεύξεων και στη μορφοποίηση της έκθεσης και ο Πύρρος Αγγελής, ο οποίος ανέλαβε την εισαγωγή στοιχείων στο αρχείο δεδομένων.

Ως επιστημονική υπεύθυνη του έργου, διατύπωσα την κεντρική υπόθεση της έρευνας, τους άξονες των συνεντεύξεων, μετείχα στη διεξαγωγή της πιλοτικής προσέγγισης και στην ανάλυση των εμπειρικών δεδομένων, συντόνισα επιμέρους ενέργειες, συνέταξα και επιμελήθηκα την τελική έκθεση.

Ελπίζω ότι ο κόπος και ο χρόνος που δαπανήθηκαν στο ερευνητικό αυτό εγχείρημα θα αξιοποιηθούν κατά τρόπο που θα στηρίξει το διδακτικό και παιδαγωγικό έργο των εκπαιδευτικών –κυρίως, θα προετοιμάσει το έδαφος για να παρακολουθούν στο μέλλον τα επιμορφωτικά προγράμματα του ΟΕΠΕΚ.

Μαρίνα Πετρονώτη
Διευθύντρια Ερευνών
Ινστιτούτο Αστικής & Αγροτικής Κοινωνιολογίας
ΕΚΚΕ

Εισαγωγή: Ιστορικό, στόχοι και αντικείμενο του έργου

Η έρευνα για τη «Διαχείριση της πολυπολιτισμικότητας στο σχολείο», ανατέθηκε από τον Οργανισμό Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών (ΟΕΠΕΚ) με προκήρυξη διαγωνισμού (υπ. αρ. 1071 -28/08/2007), στο Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών (ΕΚΚΕ) και την ΚΕΔΡΟΣ Α.Ε.

Σύμφωνα με την προαναφερθείσα προκήρυξη, στόχος της έρευνας είναι: «Ο προσδιορισμός του αντικειμένου της μελέτης ο οποίος θα στηρίζεται σε εμπειριστατωμένη έρευνα πεδίου με σαφή μεθοδολογική και βιβλιογραφική τεκμηρίωση». Απαιτείται, με άλλα λόγια, να αναδειχθούν με ευκρίνεια και επιστημονικά έγκυρο τρόπο, οι συνθήκες και οι σχέσεις που υφίστανται στο σχολικό περιβάλλον ώστε, σε ένα δεύτερο στάδιο, να διατυπωθούν προτάσεις για την οργάνωση από τον ΟΕΠΕΚ συναφών με την πολυπολιτισμικότητα επιμορφωτικών σεμιναρίων.

Με βάση τις προδιαγραφές που θέτει η προκήρυξη, η έρευνα διεξάγεται με αναφορά στους ακόλουθους άξονες:

- Περιγραφή της υφιστάμενης κατάστασης για τα διδακτικά αντικείμενα και την εκπαιδευτική πρακτική στην Ελλάδα και άλλες ευρωπαϊκές χώρες
- Καταγραφή και ανάλυση των ιδιαίτερων προβληματισμών, δυνατοτήτων και προβλημάτων που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί
- Ενέργειες δημοσιοποίησης – επικοινωνίας με φορείς που συνδέονται με την εκπαιδευτική κοινότητα
- Συμπεράσματα – προτάσεις

Λαμβάνοντας υπόψη τις συγκεκριμένες αυτές προδιαγραφές το ΕΚΚΕ και η ΚΕΔΡΟΣ Α.Ε. προσδιόρισαν, στην τεχνική τους προσφορά, το αντικείμενο και το στόχο της έρευνας ως εξής:

(α) Το **αντικείμενο** άπτεται των ρυθμίσεων (επιμορφωτικών προγραμμάτων, δράσεων κ.λπ.) μέσω των οποίων η πολιτεία θα μπορούσε να συμβάλει σε μια ουσιαστική “πολυπολιτισμοποίηση” του εκπαιδευτικού συστήματος και

(β) Ο **στόχος** αφορά την υποβολή προτάσεων για το σχεδιασμό και την υλοποίηση από τους αρμόδιους φορείς, δράσεων επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών.

Ο στόχος αυτός θα επιτευχθεί μέσω της διερεύνησης (με ποιοτικές και ποσοτικές μεθόδους) των απόψεων των εκπαιδευτικών για τις ανάγκες που παρουσιάζονται στην καθημερινή τους ζωή και τις σχέσεις με το μαθητικό πληθυσμό.

Σύμφωνα με την κεντρική υπόθεση της έρευνας, όλες οι κοινωνίες μπορούν να θεωρηθούν πολυπολιτισμικές εξαιτίας των πολυεπίπεδων επαφών, των ανταλλαγών και των αλληλεπιδράσεων που αναπτύσσονται μεταξύ τους στο χώρο και το χρόνο (Levi Strauss, 1994). Εντούτοις, τα κριτήρια για την «πολυπολιτισμοποίηση» μιας κοινωνίας δεν εξαντλούνται στη φυσική παρουσία μεταναστών ή άλλων «μειονοτήτων» των οποίων τα πολιτισμικά γνωρίσματα (γλώσσα, θρήσκευμα, μνήμη, παραδόσεις κ.λπ.) διαφέρουν από εκείνα της «κυρίαρχης» εθνικής ομάδας. Προϋπόθεση των διαδικασιών «πολυπολιτισμοποίησης» είναι η συνολικότερη αποδοχή της πολιτισμικής ετερότητας, όπως επίσης, η θεσμοθέτηση των κοινωνικών, οικονομικών και πολιτικών δικαιωμάτων των

«μειονοτήτων», έτσι ώστε να μπορούν να μετέχουν δυναμικά σε καίρια πεδία της ζωής και τη λήψη αποφάσεων που τις αφορούν (βλ. Stolcke 1995, Modood & Werbner 1997, Petronoti 2008). Υπό την οπτική αυτή, και στο βαθμό που δεν έχει ως τώρα συγκροτήσει συστηματικές πολιτικές για την πλήρη κοινωνική ένταξη μεταναστευτικών και άλλων ομάδων που ζουν και εργάζονται στα εθνικά εδάφη, η Ελλάδα δεν μπορεί να οριστεί ως πολυπολιτισμική κοινωνία.

Κατ' επέκταση, εφόσον κριθεί αναγκαία, η αλλαγή της στάσης των εκπαιδευτικών απέναντι στα παιδιά των μεταναστών ή των παλιννοστούντων, αλλά και στις σχέσεις που τα παιδιά αυτά διατηρούν με Έλληνες μαθητές, θα πρέπει να εφαρμοσθούν νέες επιμορφωτικές δράσεις, κυρίως όμως να γίνουν συστηματικές προσπάθειες εκδημοκρατισμού των κοινωνικών θεσμών και των αξιών, ώστε να επαναπροσδιοριστούν, κατά το δυνατόν, οι συλλογικές αναπαραστάσεις για την ετερότητα και τον Άλλον. Ακριβώς διότι το σχολείο δεν λειτουργεί ως μονάδα αποκομμένη από το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον, αλλά συνιστά αναπόσπαστο τμήμα του, επικυρώνει ή αμφισβητεί πρότυπα, ιδέες, σκέψεις που υπερβαίνουν τα φυσικά όρια του σχολείου ή της τάξης.

Κεφάλαιο 1: Διαχείριση της πολυπολιτισμικότητας στο σχολείο. Η υφιστάμενη κατάσταση στην Ελλάδα και στην Ευρώπη

1.1 Γενικά στοιχεία και μοντέλα μεταναστευτικής πολιτικής στις χώρες υποδοχής

Οι αλλαγές που έχουν συντελεσθεί τα τελευταία χρόνια στις χώρες της ανατολικής Ευρώπης και η φιλελευθεροποίηση των ρυθμίσεων σε ό,τι αφορά στις μετακινήσεις των πληθυσμών, επέτρεψαν σε εκατοντάδες χιλιάδες ομογενείς από τις χώρες της πρώην Σοβιετικής Ένωσης να μετεγκατασταθούν στην Ελλάδα. Επιπλέον, για πολλούς μετανάστες από τις γειτονικές βαλκανικές χώρες, χώρες της ανατολικής Ευρώπης, της Μεσογείου, της Ασίας και της Αφρικής, η Ελλάδα αποτελεί ενδιάμεσο σταθμό ή μόνιμο προορισμό. Ταυτόχρονα, αν και σύμφωνα με την ισχύουσα πολιτική, ασυλία χορηγείται με μεγάλη φειδώ στους αιτούντες, οι υφιστάμενες κοινωνικές αξίες καθιστούν την Ελλάδα τόπο φιλοξενίας ατόμων τα οποία ζητούν άσυλο από τις ελληνικές αρχές για να αποφύγουν το διωγμό, την κακή μεταχείριση ή να προστατεύσουν την ίδια τους τη ζωή και τη ζωή των οικείων τους.

Το σχολείο, ως πρωταρχικό κύτταρο της κοινωνίας, διαδραματίζει καίριο ρόλο στην ομαλή ένταξη των μεταναστών στην Ελλάδα. Είναι κοινός τόπος πλέον, ότι τα παιδιά των μεταναστών και των παλιννοστούντων πρώτης και δεύτερης γενιάς αναζητούν μέσα από την εκπαίδευση τους δρόμους της πλήρους ένταξής τους στην ελληνική κοινωνία.

Ως βασικός κοινωνικός θεσμός, η εκπαίδευση βρίσκεται διαρκώς αντιμέτωπη με την ανάγκη προσαρμογής στις κοινωνικές αλλαγές, η δε Πολιτεία στρέφεται στην επιμόρφωση και τη δια βίου εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, με στόχο την προσαρμογή της γνώσης τους στη σημερινή ιστορική και κοινωνική συγκυρία. Εδώ θα πρέπει να σημειωθεί ότι το φαινόμενο της πολιτισμικής και γλωσσικής πολυμορφίας δεν εγγράφεται μόνο στη μετανάστευση, αλλά και σε κάθε είδους μετακίνηση ατομική ή ομαδική, εθελοντική ή μη, πρόσκαιρη ή μόνιμη, που πραγματοποιείται για λόγους επαγγελματικούς, πολιτικούς, εκπαιδευτικούς, τουριστικούς, περιβαλλοντικούς, προσωπικούς (μεικτοί γάμοι) κ.ά.

Το έργο των εκπαιδευτικών συνιστά στρατηγικό παράγοντα στη διαμόρφωση της διαπολιτισμικής φυσιогνωμίας των σχολικών μονάδων, διότι έχουν τη δυνατότητα να παρέμβουν και να μετασχηματίζουν την πολιτισμικά και γλωσσικά μεικτή σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού. Επομένως, η επιμόρφωσή τους, ως “επανειδίκευση” (Μηλίγκου 1997, 150) σε θέματα διαχείρισης της πολυπολιτισμικότητας στο σχολείο κρίνεται απαραίτητη.

Τα παραπάνω απασχόλησαν και εξακολουθούν να απασχολούν γλωσσολόγους, παιδαγωγούς και ερευνητές των Επιστημών του Ανθρώπου και λειτουργούν ως ισχυρό κίνητρο για τον εκσυγχρονισμό της παρεχόμενης εκπαίδευσης - σε εθνικό όσο και σε ευρωπαϊκό επίπεδο. Έχουν τεθεί και εξακολουθούν να τίθενται ερωτήματα και να διαμορφώνονται προτάσεις για την ευαισθητοποίηση των διδασκόντων σε θέματα πολυμορφίας, αλλά και για τον τρόπο με τον οποίο μπορούν να διαφοροποιηθούν οι διδακτικές πρακτικές σε τάξεις όπου οι μαθητές έχουν ανόμοιο πολιτισμικό και γλωσσικό υπόβαθρο.

Η διερεύνηση της σχετικής βιβλιογραφίας (Μάρκου 1997, Κεσίσογλου 2007, Νικολάου 2000, Γκότοβος 2003) αποκαλύπτει ότι οι εκπαιδευτικές πολιτικές και οι επιστημονικές αντιλήψεις για την αντιμετώπιση των αναγκών των μεταναστών έχουν συνδεθεί με μοντέλα εκπαίδευσης τα οποία ήδη έχουν εφαρμοστεί σε διάφορες χώρες. Πρόκειται για το αφομοιωτικό μοντέλο, το μοντέλο ενσωμάτωσης, το πολυπολιτισμικό μοντέλο, το αντιρατσιστικό μοντέλο και το διαπολιτισμικό μοντέλο.

Αν και τα μοντέλα αυτά δεν ορίζονται με τον ίδιο τρόπο από τους θεωρητικούς της εκπαίδευσης και τις κυβερνητικές αρχές των διαφόρων χωρών, οι βασικές τους αρχές είναι οι εξής:

- **Το αφομοιωτικό μοντέλο** κυριάρχησε μέχρι τα μέσα της δεκαετίας του 1960. Βασική του αρχή είναι η αφομοίωση των μεταναστευτικών πληθυσμών στην κοινωνία υποδοχής, έτσι ώστε να συμμετέχουν ισοδύναμα στη διαμόρφωση και τη συνοχή του κοινωνικού ιστού. Ακόμη, ότι όλοι οι μαθητές, ανεξάρτητα από την εθνοτική και θρησκευτική τους ταυτότητα, πρέπει να αποκτήσουν γνώσεις και δεξιότητες που θα τους επιτρέψουν να συμμετάσχουν στη διατήρηση του κυρίαρχου (εθνικού) πολιτισμού. Το σχολείο οφείλει, στην περίπτωση αυτή, να εφαρμόζει μια μονοπολιτισμική προσέγγιση.
- **Το μοντέλο ενσωμάτωσης**, έχει ως βασική αρχή ότι η πολιτισμική ετερότητα θα πρέπει να γίνεται αποδεκτή στο μέτρο που δεν εμποδίζει την ένταξη των μειονοτήτων και δεν θέτει σε κίνδυνο τα πολιτισμικά γνωρίσματα και τα δικαιώματα της κυρίαρχης κοινωνικής ομάδας.
- **Το πολυπολιτισμικό μοντέλο** αναγνωρίζει τις πολιτισμικές (γλωσσικές, θρησκευτικές κ.λπ.) ιδιαιτερότητες των μεταναστών και θεωρεί ότι ο σεβασμός και η ανοχή αυτών των ιδιαιτεροτήτων επιτρέπει την κοινωνική ένταξη των μεταναστών. Επιπλέον, οι υποστηρικτές του συγκεκριμένου μοντέλου πιστεύουν ότι μια δημοκρατική, πλουραλιστική κοινωνία αναζητά την ισορροπία ανάμεσα στη διατήρηση των συστατικών στοιχείων του πολιτισμού των εθνικών ομάδων από τη μια μεριά, και τη γενικότερη αποδοχή των αξιών της κυρίαρχης κοινωνικής ομάδας, από την άλλη. Στην πράξη ωστόσο, το πολυπολιτισμικό μοντέλο αναχαιτίζει την πλήρη ένταξη των μεταναστών διότι δεν εκχωρεί σε αυτούς τη δυνατότητα να μετέχουν στη διαδικασία λήψης ουσιαστικών αποφάσεων στις χώρες υποδοχής.
- **Το αντιρατσιστικό μοντέλο** ασκεί κριτική στην πολυπολιτισμική εκπαίδευση για την απροθυμία της να αμφισβητήσει το κοινωνικό σύστημα και υποστηρίζει ότι πέρα από τις στάσεις των ατόμων, πρέπει να αλλάξουν και οι δομές της εκπαίδευσης, ώστε να καταπολεμηθούν οι κοινωνικές, φυλετικές ή άλλες διακρίσεις σε βάρος των μεταναστών. Το μοντέλο αυτό στοχεύει στην προσφορά ίσων ευκαιριών για εκπαίδευση - ανεξάρτητα από τα εθνοτικά και φυλετικά γνωρίσματα του ατόμου -, τη χειραφέτηση και την απελευθέρωση από εθνοκεντρικά ιδεώδη τόσο των καταπιεζόμενων όσο και των καταπιεστών. Στο μοντέλο αυτό δεν λαμβάνεται υπόψη η κοινωνική τάξη.
- **Το διαπολιτισμικό μοντέλο** προκύπτει από την αμφισβήτηση της ηθικής και δημοκρατικής νομιμοποίησης των προσεγγίσεων που δίνουν έμφαση στην αφομοίωση

των μεταναστών. Μπορεί να θεωρηθεί ως εξέλιξη του πολυπολιτισμικού μοντέλου που επιφέρει αποτελέσματα αντίθετα από τις επιδιώξεις των μειονοτήτων, οι οποίες διεκδικούν ισότιμη συμμετοχή, παρά περιχαράκωση, στην κοινωνική και πολιτική ζωή των χωρών όπου εγκαθίστανται (Νικολάου 2000, 129). Αναπτύσσεται τη δεκαετία του '80, «υπόσχεται εναλλακτικές προτάσεις, ανατρέποντας το μονοπολιτισμικό προσανατολισμό και διατυπώνει καινούρια άποψη για τις διαδικασίες διαμόρφωσης ενός νέου πολίτη, ικανού να λειτουργεί και να επικοινωνεί στη νέα πολυπολιτισμική πραγματικότητα και να διαπραγματεύεται αποτελεσματικά και ειρηνικά τις νέες πολυσύνθετες σχέσεις του» (Κανακίδου Ε., Παπαγιάννη Β. 1994, 9). Η άποψη αυτή παραπέμπει στο διάλογο και τη διαμόρφωση των σχέσεων ανάμεσα σε διαφορετικές πολιτισμικές ομάδες. Ο όρος διαπολιτισμικότητα χρησιμοποιείται αρχικά από το Συμβούλιο της Ευρώπης και την UNESCO σε κείμενα για την εκπαίδευση των εθνοτικών/μεταναστευτικών ομάδων και δηλώνει μια δυναμική διαδικασία αμοιβαίας αναγνώρισης και συνεργασίας μεταξύ των ομάδων αυτών. Ο Helmut Essinger αναφέρεται σε τέσσερις βασικές αρχές:

- την ενσυναίσθηση, την κατανόηση δηλ., των προβλημάτων και της διαφορετικότητας με την τοποθέτηση του Εαυτού στη θέση του Άλλου,
- την αλληλεγγύη και τη συλλογική συνείδηση, που υπερβαίνουν τα όρια των ομάδων και των κρατών και καταπολεμούν την κοινωνική ανισότητα,
- το σεβασμό στην πολιτισμική ετερότητα με άνοιγμα προς τους διαφορετικούς πολιτισμούς, και
- την καταπολέμηση του εθνοκεντρικού τρόπου σκέψης, τον περιορισμό των προκαταλήψεων και των στερεοτύπων.

Το διαπολιτισμικό μοντέλο εμφανίζεται ως το πλέον δημοκρατικό διότι αποδέχεται και ενισχύει την αλληλεπίδραση μεταξύ διαφορετικών πολιτισμικών ομάδων, ευνοεί τη συνεργασία τους και σχεδιάζει εκπαιδευτικά προγράμματα που λαμβάνουν υπόψη τις ιδιαιτερότητές τους (Μάρκου 1995, 150-173). Επιπλέον, η προσέγγιση αυτή δεν αφορά μόνο σχολεία με παρουσία παιδιών μεταναστών, ούτε είναι συνυφασμένη με ένα μόνο γνωστικό αντικείμενο. Αφορά κάθε μαθητή, ανεξάρτητα από το γλωσσικό και πολιτισμικό του υπόβαθρο, διότι συνδέεται με την αγωγή στη δημοκρατία. Αντίθετα, η μονοπολιτισμική προσέγγιση γνωστικών αντικειμένων όπως η Ιστορία, η Λογοτεχνία ή η Γλώσσα, κάθε άλλο παρά βοηθά τους μαθητές να αναπτύξουν κριτικές ικανότητες ή να προετοιμαστούν για την προοπτική της Ενωμένης Ευρώπης.

1.2 Η ελληνική πραγματικότητα

Στις αρχές της δεκαετίας του '80 εγκαινιάζεται η εκπαιδευτική πολιτική της Ελλάδας στον τομέα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Το ΥΠΕΠΘ θέτει τις βάσεις για την αντιμετώπιση των εκπαιδευτικών αναγκών ατόμων με κοινωνικές, πολιτισμικές ή θρησκευτικές ιδιαιτερότητες. Για το σκοπό αυτό, εκδίδεται Υπουργική απόφαση, η οποία εισάγει το θεσμό των Τάξεων Υποδοχής (Τ.Υ.) και των Φροντιστηριακών Τμημάτων (Φ.Τ.) για παιδιά

παλιννοστούντων. Ο νέος θεσμός νομοθετείται αρχικά το 1983 (Ν. 1404/83)¹ και τροποποιείται το 1990 με το Ν. 1894/90, σύμφωνα με τον οποίο εκδίδεται η Υπουργική απόφαση Φ2/378/Γ1/1124/8-12-1994, που ρυθμίζει τη λειτουργία των προγραμμάτων και δίνει τη δυνατότητα πρόσληψης (ωρομίσθιων) εκπαιδευτικών που διδάσκουν τη γλώσσα και τον πολιτισμό των παιδιών των μεταναστών.

Η παρουσία ενός αυξανόμενου αριθμού μεταναστών δεύτερης και τρίτης γενιάς τη δεκαετία του '90 και η μετεξέλιξη του ελληνικού σχολείου σε «πολυπολιτισμικό», αποτέλεσαν το έναυσμα για τη θέσπιση του νόμου περί διαπολιτισμικής εκπαίδευσης (Ν. 2413/96).

Ως σκοπός της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης (άρθρο 34) ορίζεται «η οργάνωση και η λειτουργία των σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για την παροχή εκπαίδευσης σε νέους με εκπαιδευτικές, κοινωνικές, πολιτιστικές ή μορφωτικές ιδιαιτερότητες». Ορίζεται, επίσης, ότι στα σχολεία διαπολιτισμικής εκπαίδευσης θα εφαρμόζονται τα προγράμματα των αντίστοιχων δημόσιων σχολείων, τα οποία θα προσαρμόζονται στις ανάγκες των «διαφορετικών» μαθητών.

Σε ό,τι αφορά την ίδρυση και τη λειτουργία σχολείων διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, ο Νόμος ορίζει τη μετατροπή δημόσιων σχολείων σε σχολεία διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Από το 1996 μέχρι σήμερα ιδρύθηκαν και λειτουργούν 26 σχολεία σε όλη την Ελλάδα (13 Δημοτικά σχολεία, 9 Γυμνάσια και 4 Λύκεια)², όπου εφαρμόζονται τα προγράμματα των αντιστοιχών δημοσίων σχολείων, λαμβάνοντας υπόψη τις ιδιαίτερες εκπαιδευτικές, κοινωνικές, πολιτιστικές ή μορφωτικές ανάγκες των μαθητών τους. Για να χαρακτηριστεί ένα σχολείο διαπολιτισμικό θα πρέπει ο αριθμός των παλιννοστούντων και / ή αλλοδαπών μαθητών να πλησιάζει το 45% του συνόλου του μαθητικού πληθυσμού. Οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν στα σχολεία αυτά επιμορφώνονται και όσοι καλούνται να καλύψουν τις κενές θέσεις που δημιουργούνται, επιλέγονται με κριτήριο τις γνώσεις στη διαπολιτισμική εκπαίδευση και τη διδασκαλία της Ελληνικής ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας.³

Το 1999 θεσπίζονται νέες ρυθμίσεις για τις Τάξεις Υποδοχής και τα Φροντιστηριακά Τμήματα. Η Υπουργική απόφαση Φ10/20/Γ1/708/7-9-1999 προβλέπει τη διαμόρφωση ενός ευέλικτου σχήματος θεσμικής και διδακτικής παρέμβασης στο επίπεδο των σχολικών μονάδων, έτσι ώστε να επιτευχθεί η ομαλή και ισόρροπη ένταξη των παλιννοστούντων και των παιδιών των μεταναστών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.

Θα πρέπει να τονιστεί ότι αν και ο βασικός προσανατολισμός των νέων παρεμβάσεων παραμένει: «η εντατική εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας» κι όχι οι ιδιαίτερες ανάγκες προσαρμογής της μαθησιακής διαδικασίας σε παιδιά που δεν έχουν μητρική την ελληνική γλώσσα, παρατηρείται μια σημαντική διαφορά από προγενέστερες αποφάσεις: η ελληνική γλώσσα αναφέρεται ως δεύτερη γλώσσα των αλλοδαπών μαθητών. Η προαναφερθείσα

¹ Γρήγορα έγινε συνείδηση ότι η συγκέντρωση της προσοχής στην εκμάθηση και μόνο της γλώσσας αποτελεί στενή θεώρηση του προβλήματος διότι κατηγοριοποιεί τους μαθητές και αδυνατεί να καλύψει άλλου είδους προβλήματα.

² Σύμφωνα με τον Νικολάου (2000), το έτος 2000, τα Σχολεία Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης ανέρχονται σε 10 Δημοτικά, 6 Γυμνάσια, 4 Λύκεια.

³ Σχολεία διαπολιτισμικής εκπαίδευσης ιδρύονται επίσης από οργανισμούς τοπικής αυτοδιοίκησης, εκκλησιαστικά ιδρύματα και άλλα φιλανθρωπικά σωματεία μη κερδοσκοπικού χαρακτήρα.

Υπουργική απόφαση επισημαίνει την ανάγκη διδασκαλίας της γλώσσας και του πολιτισμού της χώρας προέλευσης των μαθητών, την πρόσληψη διδασκόντων. Παρόλα αυτά, για την υλοποίηση των σχετικών αποφάσεων υπεύθυνος είναι ο οικείος νομάρχης και όχι το Υπουργείο Παιδείας.

Τα τελευταία χρόνια, η ελληνική πολιτεία ευαισθητοποιείται ολοένα περισσότερο γύρω από την εκπαίδευση της δεύτερης γενιάς μεταναστών και παλιννοστούντων. Αντιδρώντας στην πολυμορφία του μαθητικού πληθυσμού, θεσμοθετεί την Ειδική Γραμματεία Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης (Νόμος 2413 / 1996) και ιδρύει το Ινστιτούτο Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης (Ι.Π.Ο.Δ.Ε.) (έναρξη λειτουργίας: 2001). Ο στόχος του Ι.Π.Ο.Δ.Ε. είναι διττός: αφενός, η προώθηση της ελληνικής παιδείας και του πολιτισμού στους ομογενείς, με έμφαση στη νέα γενιά, και αφετέρου, ο συντονισμός της ομαλής εκπαιδευτικής και κοινωνικής ένταξης μεταναστών και των παλιννοστούντων μαθητών στην ελληνική εκπαιδευτική κοινότητα καθώς επίσης, μαθητών που προέρχονται από ευάλωτα στον κοινωνικό και εκπαιδευτικό αποκλεισμό, πολιτισμικά περιβάλλοντα.⁴

Παράλληλα, η πολιτεία αναθέτει στην πανεπιστημιακή κοινότητα τη διερεύνηση των συνθηκών διαβίωσης, εκπαίδευσης και ανάπτυξης μαθητών με διαφορετικά πολιτισμικά και γλωσσικά χαρακτηριστικά, την παραγωγή κατάλληλου διδακτικού υλικού, τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας (σε τάξεις υποδοχής και φροντιστηριακά τμήματα), την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, τη στήριξη των μεταναστευτικών οικογενειών, την παρέμβαση στις τοπικές κοινότητες και τη διατύπωση συγκεκριμένων προτάσεων για την εκπαίδευση των παιδιών των μεταναστών.

Η ενίσχυση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών επιζητεί την προσαρμογή και ανταπόκρισή τους στις σύγχρονες απαιτήσεις. Για το λόγο αυτό, αυξάνονται οι μελέτες, οι έρευνες, τα πειράματα, η οργάνωση μικρής ή μεγάλης διάρκειας επιμορφωτικών σεμιναρίων, ενώ παράλληλα, αναπτύσσονται δράσεις εστιασμένες κυρίως στα εξής πεδία:

- ενίσχυση της ελληνομάθειας με κατάλληλη διδασκαλία,
- διαπολιτισμική διάσταση του Αναλυτικού Προγράμματος,
- συγγραφή βιβλίων και παραγωγή διδακτικού υλικού,
- ενίσχυση των σχολικών μονάδων με εκπαιδευτικό υλικό,
- καταπολέμηση της μαθητικής διαρροής,

⁴ Οι σημαντικότερες αρμοδιότητες του ΙΠΟΔΕ επιγραμματικά είναι να:

- Καταρτίζει Προγράμματα Σπουδών
- Παράγει διδακτικά εγχειρίδια και διδακτικά βοηθήματα
- Επιμορφώνει εκπαιδευτικούς και στελέχη της εκπαίδευσης
- Παρακολουθεί την εφαρμογή εκπαιδευτικών προγραμμάτων σε επίπεδο σχολικής μονάδας και να τα ενισχύει στην πράξη
- Αξιολογεί από παιδαγωγική σκοπιά τα αποτελέσματα εκπαιδευτικών παρεμβάσεων στον τομέα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης
- Διεξάγει εκπαιδευτική έρευνα στον τομέα της αρμοδιότητάς του
- Συμβουλεύει την Πολιτεία για τη χάραξη εκπαιδευτικής πολιτικής και την εφαρμογή εκπαιδευτικών παρεμβάσεων και καινοτομιών στον τομέα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης

- ψυχο-κοινωνική στήριξη των μαθητών,
- διαχείριση προβλημάτων τάξης.

Θα πρέπει εδώ να επισημανθεί η σημαντική πρόταση του ΥΠΕΠΘ (1995) προς την Ε.Ε., για χρηματοδότηση έργων με στόχο τη μεταρρύθμιση της εκπαίδευσης των παιδιών μεταναστών και παλιννοστούντων, όπως και των παιδιών της μειονότητας της Θράκης και των Τσιγγανοπαίδων. Οι πολιτικοί αυτοί στόχοι προσβλέπουν στη μείωση των εκπαιδευτικών και κοινωνικών ανισοτήτων οι οποίες έχουν ως επακόλουθο να μένουν τα παιδιά αυτά χωρίς επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση, παρεμποδίζουν την τοπική και τη γενικότερη ανάπτυξη της χώρας, αναστέλλουν το ενδιαφέρον των μαθητών για την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας.

Στο πλαίσιο αυτό, το 2006 ξεκίνησε η τρίτη φάση (2006-2008) των Πράξεων Ενέργειας «Ένταξη των παιδιών με πολιτισμικές και γλωσσικές ιδιαιτερότητες στο εκπαιδευτικό σύστημα» του Προγράμματος Ε.Π.Ε.Α.Ε.Κ. ΙΙ, η οποία μέσω των Πανεπιστημίων στηρίζει τα παρακάτω Προγράμματα:

- «Εκπαίδευση Μουσουλμανοπαίδων», που υλοποιείται από το Τμήμα Εκπαίδευσης και Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία του Πανεπιστημίου Αθηνών.
- «Ένταξη παιδιών παλιννοστούντων και αλλοδαπών στο σχολείο για τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (Γυμνάσιο)», που υλοποιείται από το Τμήμα Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής (Τομέας Παιδαγωγικής) του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης.
- «Εκπαίδευση Τσιγγανοπαίδων στο σχολείο», που υλοποιείται από το Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.
- «Εκπαίδευση Παλιννοστούντων και Αλλοδαπών μαθητών» στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση, που υλοποιείται από το Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Με τα παραπάνω προγράμματα, δίνεται στους εκπαιδευτικούς η δυνατότητα να προσπεράσουν «τις αγκυλώσεις του εκπαιδευτικού θεσμού, δηλ. τα παραδοσιακά του χαρακτηριστικά που έχουν δυο επιπτώσεις: αφενός κάνουν το σχολείο στην ελληνική κοινωνία (όπως και αλλού στην Ευρώπη) θεσμό αναπαραγωγικό των κοινωνικών ανισοτήτων και αφετέρου το εμποδίζουν να εφοδιάσει τα παιδιά και τους νέους με κριτική και δημιουργική σκέψη, για να κατανοήσουν τα νέα και γρήγορα μεταβαλλόμενα ελληνικά και διεθνή δεδομένα, ώστε να μπορέσουν μέσα στις τελείως καινούριες συνθήκες της Ευρωπαϊκής Ένωσης και της μετακίνησης πληθυσμών να γίνουν πολίτες ικανοί να φτιάξουν έναν καλύτερο κοινωνικό κόσμο» (Δραγώνα & Φραγκουδάκη 2008, 17). Επίσης, να συμμετέχουν σε νέες μορφές επιμόρφωσης, να προβληματιστούν γύρω από τις σύγχρονες διδακτικές προσεγγίσεις που άπτονται της πολυπολιτισμικότητας στο σχολείο και να αναπτύξουν δεξιότητες που ανταποκρίνονται στα καινούργια κοινωνικά μηνύματα.

Αναγνωρίζοντας την ανάγκη εκσυγχρονισμού της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών, το ΥΠΕΠΘ και άλλοι φορείς, εποπτεύουν επιμορφωτικές ημερίδες και σεμινάρια μικρής ή μεγάλης διάρκειας, ενδοσχολικά ή διασχολικά, και με πανελλήνια συχνά εμβέλεια:

- Ο Οργανισμός Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών (ΟΕΠΕΚ) στοχεύει, μεταξύ άλλων, στο σχεδιασμό δράσεων για την ταχύρυθμη επιμόρφωση εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Ορισμένες από αυτές τις δράσεις συνδέονται άρρηκτα με τη διαχείριση της πολυπολιτισμικότητας στο σχολείο, όπως π.χ. το επιμορφωτικό πρόγραμμα «Συσχετισμός οικογενειακού-κοινωνικού-πολιτισμικού περιβάλλοντος στη σχολική επίδοση του παιδιού».
- Η θεματική της Εισαγωγικής Επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών (ΠΕΚ) με αφετηρία τον εκσυγχρονισμό της αρχικής εκπαίδευσης, στρέφεται επίσης γύρω από τις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.
- Η Δράση e-Twinning του ΥΠΕΠΘ επιδιώκει τη διασύνδεση ευρωπαϊκών σχολείων και αποτελεί από το Σεπτέμβριο του 2004, μία από τις πολλές δράσεις του προγράμματος e-Learning της Ευρωπαϊκής Επιτροπής. Μέσω του e-Twinning, σχολεία των κρατών της Ευρωπαϊκής Ένωσης, θα «αδελφοποιηθούν» μέσω του Internet.
- Το Ελληνικό Ίδρυμα Ευρωπαϊκής και Εξωτερικής Πολιτικής (ΕΛΙΑΜΕΠ) οργανώνει ημερίδες και σεμινάρια διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.
- Το Ινστιτούτο Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης (ΙΠΟΔΕ) εποπτεύεται από το ΥΠΕΠΘ και, μεταξύ άλλων, επιδιώκει την ένταξη των παλιννοστούντων μαθητών και των μαθητών που ανήκουν σε ευάλωτες κοινωνικά και πολιτισμικά ομάδες, οργανώνει επιμορφωτικά σεμινάρια διαπολιτισμικής εκπαίδευσης για εκπαιδευτικούς και στελέχη της εκπαίδευσης.
- Το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, στο πλαίσιο του επιμορφωτικού Προγράμματος «Διαχείριση προβλημάτων τάξης» εντάσσει άξονα σχετικό με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, τη γλωσσική και πολιτισμική πολυμορφία.
- Η Γενική Γραμματεία Λαϊκής Επιμόρφωσης (ΓΓΛΕ) δραστηριοποιείται σε θέματα εκπαίδευσης και αλφαριθμητισμού ενηλίκων. Οργανώνει επίσης μαθήματα ελληνικής γλώσσας για αλλοδαπούς και ασχολείται με την αναβάθμιση της εκπαίδευσης των Τσιγγάνων.
- Το Εθνικό Ίδρυμα Νεότητας (ΕΙΝ) δραστηριοποιείται κυρίως σε θέματα εκπαιδευτικής στήριξης των Μουσουλμανοπαίδων της Θράκης.

1.3 Η ευρωπαϊκή εμπειρία

Σε ευρωπαϊκό πλαίσιο, η δια βίου εκπαίδευση των εκπαιδευτικών σε θέματα διαχείρισης της πολυπολιτισμικότητας αποτελεί στρατηγικό στόχο και δίνει τη δυνατότητα της παρακολούθησης επιμορφωτικών σεμιναρίων σε θέματα διδακτικής, παιδαγωγικής και επιστημολογικής φύσης.

- Το Συμβούλιο της Ευρώπης, έχοντας ως στόχο την εισαγωγή των Δικαιωμάτων του Ανθρώπου και της Δημοκρατίας, της ανοχής, του αμοιβαίου σεβασμού, του Κράτους Δικαίου και της ειρηνικής επίλυσης των συγκρούσεων στις καθημερινές εκπαιδευτικές πρακτικές, προτείνει επιμορφωτικά προγράμματα για εκπαιδευτικούς και στελέχη της

εκπαίδευσης. Η σημαντικότερη ίσως δραστηριότητα (Μάρκου 1997, 82) του Συμβουλίου της Ευρώπης συνδέεται με το Πρόγραμμα Νο 7 (1980-1985) για την εκπαίδευση και την πολιτισμική ανάπτυξη των μεταναστών. Στο Πρόγραμμα αυτό υιοθετείται μια ευρύτερη οπτική, η οποία ταυτίζει τη διαπολιτισμική εκπαίδευση με την αναγνώριση από όλο το μαθητικό πληθυσμό της πολυπολιτισμικής διάστασης των σύγχρονων κοινωνιών.

- Η UNESCO, με αφετηρία τη Διακήρυξη των Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων, αποβλέπει στην εξάλειψη των ανισοτήτων και θεωρεί την εκπαίδευση ως δικαίωμα κάθε ανθρώπου, αλλά και ως υποχρέωση των δημοκρατικών κοινωνιών.
- Η Ευρωπαϊκή Ένωση ασχολείται με την εκπαίδευση των παιδιών των μεταναστών από τη δεκαετία του '70, όταν κατέστη εμφανές ότι η εγκατάσταση μεταναστών στις ευρωπαϊκές χώρες δεν αποτελεί παροδικό φαινόμενο. Σε αυτό το πλαίσιο, προωθούνται, μεταξύ άλλων, προγράμματα που αφορούν την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών. Στην Ελλάδα το Ίδρυμα Κρατικών Υποτροφιών (ΙΚΥ) ορίστηκε ως Εθνική Μονάδα για τα Τομεακά Ευρωπαϊκά Προγράμματα, όπως το Comenius και το Grundtvig που αποσκοπούν στην ανάπτυξη της ευρωπαϊκής διάστασης στην παιδεία, ενώ ενθαρρύνουν συνεργασίες μεταξύ εκπαιδευτικών ιδρυμάτων και εκπαιδευτικών. Ειδικότερα:

- Η δράση Comenius-Ενδοϋπηρεσιακή Κατάρτιση Εκπαιδευτικών στοχεύει στη βελτίωση της ποιότητας της σχολικής εκπαίδευσης δίδοντας στο εκπαιδευτικό προσωπικό τη δυνατότητα συμμετοχής σε επιμορφωτικές δραστηριότητες διάρκειας 6 εβδομάδων, που πραγματοποιούνται σε άλλη ευρωπαϊκή χώρα από εκείνη στην οποία διδάσκει. Οι δραστηριότητες αυτές εμπλουτίζουν τις διδακτικές δεξιότητες των εκπαιδευτικών και διευρύνουν τη γνώση τους γύρω από την ευρωπαϊκή διάσταση της σχολικής εκπαίδευσης.
- Η δράση Grundtvig αφορά την εκπαίδευση ενηλίκων και οργανώνει σεμινάρια σε χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης για τη δημιουργία εκπαιδευτικών σχεδίων προτείνοντας, μεταξύ άλλων, σχέδια διαπολιτισμικής αγωγής.
- Το ενδιαφέρον του ΟΟΣΑ (Οργανισμός Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης) για τα προβλήματα των μεταναστών και τη νέα πολυπολιτισμική πραγματικότητα, εκδηλώνεται στη δεκαετία του '80 και εντάσσεται στη γενικότερη αντίληψη ότι η οικονομική και κοινωνική ανάπτυξη διασφαλίζεται μέσα από ένα αποτελεσματικό εκπαιδευτικό σύστημα. Σε συνεργασία με το CERI (Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας και Καινοτομίας) αναλαμβάνει την πρώτη δραστηριότητα για την εκπαίδευση των παιδιών των μεταναστών και τη διαχείριση της πολυπολιτισμικότητας.

Ενδεικτικά των ευρωπαϊκών πολιτικών για την εκπαίδευση παιδιών μεταναστών είναι τα παραδείγματα της Γαλλίας και της Σουηδίας:

(Α) Μέχρι τα μέσα της δεκαετίας του '70 η Γαλλία ακολουθεί πολιτική ενσωμάτωσης, εστιάζοντας την προσοχή της στη γλωσσική επάρκεια που αποκτούν τα παιδιά των μεταναστών μέσω της παρακολούθησης προπαρασκευαστικών τάξεων ή τάξεων υποδοχής

και στη συνέχεια, της ένταξης σε τάξεις κανονικών σχολείων. Ωστόσο, η γαλλική γλώσσα δεν διδάσκεται ως δεύτερη γλώσσα ούτε λαμβάνεται υπόψη το γλωσσικό υπόβαθρο αυτών των μαθητών. Στα χρόνια που ακολουθούν, εφαρμόζονται μέτρα που ενισχύουν την εκμάθηση της μητρικής γλώσσας των παιδιών των μεταναστών με την προοπτική να επιστρέψουν στις χώρες προέλευσής τους, ενώ τη δεκαετία 1975-1985 προωθούνται οι εξής ρυθμίσεις που ευνοούν την κοινωνική τους ένταξη:

α. Τα Κέντρα Επιμόρφωσης και Ενημέρωσης για την εκπαίδευση των παιδιών των μεταναστών αναπτύσσουν συνεργασίες με ερευνητικά κέντρα και Πανεπιστήμια, υποστηρίζουν πολυπολιτισμικού χαρακτήρα αλλαγές στα σχολικά προγράμματα, καταδικάζουν τη «σχολειοποίηση» της γνώσης, βοηθούν τα παιδιά των μεταναστών να αποκτήσουν νέα πολιτισμική ταυτότητα, αλλά και τους εκπαιδευτικούς να υπερβούν τα εθνοκεντρικά στερεότυπα.

β. Οι Ζώνες Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας στηρίζονται στην παραδοχή ότι τα κοινωνικά, οικονομικά και πολιτισμικά προβλήματα ευθύνονται για τη σχολική αποτυχία. Έτσι, επιλέγονται συγκεκριμένες γεωγραφικές περιοχές στις οποίες εφαρμόζονται εκπαιδευτικά και κοινωνικά προγράμματα εστιασμένα στην άμβλυνση των ανισοτήτων. Μετά το 1985 ο θεσμός εγκαταλείπεται και ενεργοποιούνται προγενέστερες μορφές αντιμετώπισης της εκπαίδευσης των παιδιών των μεταναστών (Μάρκου 1997, 126-128).

γ. Τα μαθήματα μητρικής γλώσσας οργανώνονται εξ ολοκλήρου από φορείς της χώρας καταγωγής με βάση διμερείς συμφωνίες και υλοποιούνται υπό την εποπτεία των γαλλικών αρχών (Σκούρτου, Βρατσάλης & Γκόβαρης 2004, 39).

(B) Η Σουηδία αναγνωρίζεται επίσης ως πολυπολιτισμική κοινωνία και στα μέσα της δεκαετίας του '70 εγκαταλείπει την πολιτική της αφομοίωσης των μεταναστών, προβαίνοντας σε ορισμένες δομικές αλλαγές: πλήρης ισότητα ανάμεσα σε όλους τους κατοίκους της χώρας ανεξάρτητα από τα εθνοτικά τους γνωρίσματα και συμμετοχή των συλλόγων των μεταναστών σε όλα τα επίπεδα διακυβέρνησης της Σουηδικής κοινωνίας. Θεωρώντας ότι ο αποκλεισμός από τη μητρική γλώσσα συνεπάγεται τη χαμηλή αυτοεκτίμηση των παιδιών και επηρεάζει δυσμενώς την ένταξή τους, η Σουηδία υιοθετεί την ενεργητική διγλωσσία με προαιρετική αλλά προτεινόμενη φοίτηση (Κεσίσογλου 2007, 32) ενώ πολλοί τοπικοί φορείς οργανώνουν δίγλωσσες τάξεις για παιδιά Σουηδών και μεταναστών με αναλογία 50%, όπως επίσης, τάξεις μητρικής γλώσσας για τα νεαρά μέλη της ίδιας εθνοτικής ομάδας. Προκειμένου να διασφαλίσουν την ομαλή λειτουργία αυτών των τάξεων, οι Παιδαγωγικές Ακαδημίες της χώρας οργανώνουν από το 1977 σεμινάρια για τη διδακτική της μητρικής γλώσσας των παιδιών των μεταναστών και από το 1988 καθιερώνουν την τετραετή φοίτηση (στις Ακαδημίες) όσων διδάσκουν μητρικές γλώσσες και την παράλληλη ειδίκευσή τους στη διδασκαλία ενός ακόμη γνωστικού αντικειμένου (Μάρκου 1997, 145-148).

Ανακεφαλαιώνοντας, η παρουσίαση της ελληνικής και ευρωπαϊκής εμπειρίας στη διαπολιτισμική εκπαίδευση δεν είναι εξονυχιστική: στόχος της είναι να σκιαγραφήσει τις σημαντικότερες από τις δράσεις που αναπτύσσονται σήμερα προς αυτή την κατεύθυνση στην Ελλάδα και άλλες ευρωπαϊκές χώρες.

Παρά τις προσπάθειες που έχουν γίνει, οι επιθυμητές αλλαγές στις επιμορφωτικές δράσεις των εκπαιδευτικών εξακολουθούν να βρίσκονται σε εμβρυακό στάδιο. Οι αξιολογήσεις των προγραμμάτων που πραγματοποίησαν ορισμένοι φορείς, έχουν αναδείξει μια σειρά από ελλείψεις και ανεπάρκειες συναφείς με: τη στήριξη αυτών των προγραμμάτων από τους εκπαιδευτικούς και τις αρχές, την υλικοτεχνική υποδομή, τις στρατηγικές συνέχισης των προγραμμάτων και την ενημέρωση των ενδιαφερομένων.

Θα πρέπει, τέλος, να επισημανθεί ότι οι ανακατατάξεις και οι δυσκολίες που επιφέρει η «μετατροπή» της ελληνικής κοινωνίας σε πολυπολιτισμική, δεν είναι δυνατό να αντιμετωπιστούν μόνο στο σχολείο: απαιτούνται καλά σχεδιασμένες και συντονισμένες δράσεις σε πολιτικούς, κοινωνικούς και οικονομικούς τομείς. Επιπλέον, οι σχολικές δραστηριότητες θα πρέπει να στοχεύουν στη δημιουργία μιας ιδεολογίας για την ετερότητα η οποία θα υπερβαίνει την απλή μετάδοση γνώσεων και θα υπεισέρχεται σε μια άλλη σφαίρα, αυτή της παιδείας.

Κεφάλαιο 2: Η πιλοτική έρευνα

2.1 Στόχοι

Οι ουσιαστικοί στόχοι της πιλοτικής έρευνας είναι δυο:

(α) να διαμορφώσει την προβληματική που διέπει το συνολικότερο έργο «χαρτογραφώντας» τις απόψεις των εκπαιδευτικών για την πολυπολιτισμικότητα στο σύγχρονο ελληνικό σχολείο και

(β) να συγκροτήσει τους άξονες του ερωτηματολογίου που χρησιμοποιείται στην ποσοτική έρευνα.

Ο συνδυασμός των δυο ερευνητικών προσεγγίσεων συνιστά μεθοδολογική επιλογή που συνηθίζεται στο χώρο της εμπειρικής κοινωνικής έρευνας, ακριβώς διότι οι προσεγγίσεις αυτές λειτουργούν συμπληρωματικά: καθεμία από αυτές αναδεικνύει και πιστοποιεί στοιχεία που δύσκολα ή καθόλου, μπορούν να εντοπιστούν και να κατανοηθούν με την άλλη (Πετρονιώτη 1988).

Η επιλογή αυτή υπαγορεύεται επιπλέον, από το γεγονός ότι τα τελικά συμπεράσματα θα αποτελέσουν τη βάση για την οργάνωση σεμιναρίων επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών. Λαμβάνοντας υπόψη τον καίριο αυτό στόχο, δόθηκε ιδιαίτερη προσοχή στη συγκρότηση του πληθυσμού της πιλοτικής έρευνας, την αποσαφήνιση των αναζητήσεων και των υποθέσεων της και την εξασφάλιση της μεγαλύτερης δυνατής ανταπόκρισης από τους ερωτώμενους εκπαιδευτικούς.

Στην ενότητα αυτή παρουσιάζονται αναλυτικά τα βήματα που ακολουθήθηκαν κατά το σχεδιασμό και την υλοποίηση της πιλοτικής έρευνας. Ειδικότερα, σκιαγραφούνται τα κριτήρια επιλογής των εκπαιδευτικών οι οποίοι έδωσαν συνεντεύξεις, τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τους, οι άξονες και οι όροι διεξαγωγής των συνεντεύξεων. Υπό το πρίσμα αυτό, εικονογραφείται το σκεπτικό που διέπει την ανάλυση των εμπειρικών δεδομένων και πλαισιώνεται η παράθεση των κύριων ευρημάτων της πρώτης φάσης της επιτόπιας έρευνας.

2.2 Πληθυσμός

Βασική αρχή επιλογής των εκπαιδευτικών που πήραν μέρος στην πιλοτική έρευνα είναι η απασχόλησή τους σε σχολεία με υψηλή συγκέντρωση παιδιών μεταναστών ή παλιννοστούντων - ιδιότητα που τους καθιστά κατάλληλους να μιλήσουν για την πολυπολιτισμικότητα στο σχολείο.

Επιπλέον, τα σχολεία στα οποία διδάσκουν βρίσκονται στην περιφέρεια πρωτευούσης τόσο διότι αυτή συγκεντρώνει περίπου το ένα τρίτο (1/3) των αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών της χώρας, όσο και για να εξοικονομηθεί χρόνος στις μετακινήσεις των μελών της ομάδας. Σύμφωνα με τον ακόλουθο πίνακα που ευγενώς παραχώρησε το ΚεΔΑ για την κατανομή των αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών στα δημόσια Γυμνάσια της χώρας, κατά το σχολικό έτος 2006-07, σε σύνολο 36.815 αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών στην Ελλάδα, οι 15.336 συγκεντρώνονται στο νομό Αττικής (14.036 αλλοδαποί και 1.300 παλιννοστούντες).

| Σχολ. έτος 2006-07. Δημόσια Γυμνάσια | | | |
|--------------------------------------|----------------|---------------------------|--------------------------|
| ΠΕΡΙΦΕΡΕΙΑ | Σύνολο Μαθητών | Αριθμός Αλλοδαπών Μαθητών | Αριθμός Παλ/ντων Μαθητών |
| ΑΝΑΤΟΛΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΑΚΗΣ | 19.838 | 828 | 1.181 |
| ΑΤΤΙΚΗΣ | 102.261 | 14.036 | 1.300 |
| ΒΟΡΕΙΟΥ ΑΙΓΑΙΟΥ | 6.366 | 398 | 33 |
| ΔΥΤΙΚΗΣ ΕΛΛΑΔΑΣ | 22.491 | 1.259 | 100 |
| ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ | 9.637 | 493 | 115 |
| ΗΠΕΙΡΟΥ | 9.827 | 795 | 85 |
| ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ | 23.410 | 1.527 | 109 |
| ΙΟΝΙΩΝ ΝΗΣΩΝ | 7.470 | 921 | 51 |
| ΚΕΝΤΡΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ | 58.810 | 4.033 | 2.874 |
| ΚΡΗΤΗΣ | 20.431 | 1.583 | 119 |
| ΝΟΤΙΟΥ ΑΙΓΑΙΟΥ | 11.677 | 1.315 | 79 |
| ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ | 17.429 | 1.844 | 87 |
| ΣΤΕΡΕΑΣ ΕΛΛΑΔΑΣ | 17.304 | 1.575 | 75 |
| ΣΥΝΟΛΟ | 326.951 | 30.607 | 6.208 |

Εξίσου ουσιαστικό κριτήριο στη διαδικασία συγκρότησης του πληθυσμού της πιλοτικής έρευνας αποτέλεσε η ύπαρξη προσωπικών γνωριμιών. Μέσα από τις γνωριμίες αυτές έγιναν συστάσεις σε άλλα άτομα (μέθοδος της χιονοστιβάδας) και κατ' αυτό τον τρόπο, εντοπίστηκαν, όπως είχε οριστεί κατά το σχεδιασμό της έρευνας, 10 συνολικά εκπαιδευτικοί από διαφορετικά σχολεία, με διαφορετική ειδικότητα, ηλικία και φύλο.

Παρά τις προαναφερθείσες διαφορές ωστόσο, οι εκπαιδευτικοί έχουν και ουσιαστικές ομοιότητες. Είναι άτομα με μεγάλη ευαισθησία και εμπειρία σε θέματα που αφορούν την παρουσία «ξένων» μαθητών στις σχολικές τάξεις.

Οι εκπαιδευτικοί ενημερώθηκαν αναλυτικά για τους ειδικότερους στόχους της έρευνας, απάντησαν με προθυμία και ευγένεια σε όλες τις ερωτήσεις και έκαναν πολύ χρήσιμα σχόλια. Επιπρόσθετα, αναφέρθηκαν στη συνεργασία τους με το Υπουργείο Παιδείας και

Θρησκευμάτων και με το Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσ/νίκης (Πρόγραμμα: «Ένταξη παιδιών μεταναστών και παλιννοστούντων στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση»). Εγγενής στη γενικότερη ανταπόκρισή τους ήταν η έκπληξη για το αντικείμενο της έρευνας δεδομένου ότι κανείς από αυτούς δεν έχει ασχοληθεί με κάτι παρόμοιο. Παράλληλα, εξέφρασαν την ελπίδα ότι θα εφαρμοσθούν νέα και πιο σύγχρονα μέτρα-πολιτικές που θα τους επιτρέψουν να ασκήσουν καλύτερα το λειτούργημά τους στο μέλλον.

Οι ειδικότητες των εκπαιδευτικών που έλαβαν μέρος στην πιλοτική έρευνα είναι οι εξής:

- (1) Φιλολόγος - διευθύντρια στο 1^ο Γυμνάσιο Κορωπίου
- (2) Δασκάλα στο 1^ο Δημοτικό Παιανίας
- (3) Καθηγήτρια Γαλλικής γλώσσας, διευθύντρια στο 4^ο Γυμνάσιο Αθήνας
- (4) Καθηγητής Φυσικών Επιστημών στο 1^ο Γυμνάσιο Μεταμόρφωσης
- (5) Καθηγήτρια Γαλλικής γλώσσας στο 1^ο Γυμνάσιο Περάματος
- (6) Καθηγητής Μαθηματικών στα 6^ο και 15^ο Λύκεια Κυψέλης
- (7) Καθηγήτρια Γαλλικής γλώσσας στο 1^ο ΕΠΑΛ Αθήνας
- (8) Καθηγήτρια Κοινωνικής Αγωγής στο 11^ο Γυμνάσιο Αχαρνών
- (9) Καθηγήτρια Γαλλικής γλώσσας στο 2^ο Γυμνάσιο Κορωπίου
- (10) Καθηγήτρια Φυσικών Επιστημών στο 11^ο Γυμνάσιο Αχαρνών.

Η έντονη παρουσία καθηγητριών της γαλλικής γλώσσας οφείλεται τόσο στο γεγονός ότι διδάσκουν σε διαμερίσματα της Αθήνας που θέλαμε να συμπεριλάβουμε στην πιλοτική έρευνα και στη διαθεσιμότητά τους την χρονική περίοδο της επιτόπιας.

2.3 Συνεντεύξεις

Ι. Για την επίτευξη ελευθερίας έκφρασης των εκπαιδευτικών και κατ' επέκταση, τη συγκέντρωση όσο το δυνατόν πλουσιότερων δεδομένων, αποφασίστηκε η διεξαγωγή συνεντεύξεων με ανοικτές και ημι-κατευθυνόμενες ερωτήσεις.

Αυτή η τεχνική καθιστά την ερευνητική πράξη γόνιμη και ζωντανή διαδικασία. Επιτρέπει την άμεση διαπροσωπική επικοινωνία και τη δημιουργία σχέσης εμπιστοσύνης μεταξύ ερωτώμενου και ερευνητή, την κατανόηση όψεων της καθημερινής ζωή και των σχέσεων του πρώτου, την ένταξη μεμονωμένων απόψεων/ιδεών σκέψεων στην ευρύτερη κοσμοθεωρία του. Άλλωστε, οι πιο έγκυρες πληροφορίες είναι αυτές που δίνονται αυθόρμητα, όταν ο λόγος εκτυλίσσεται χωρίς πιέσεις και το αντικείμενο της συζήτησης ενδιαφέρει εξίσου τους συνομιλητές.

Ο μικρός αριθμός συνεντεύξεων πρέπει να αξιολογηθεί με αναφορά στους περιορισμούς που έθεσε εξ αρχής η σύμβαση με τον ΟΕΠΕΚ: τη μικρή χρονική διάρκεια του έργου (4 μήνες) και τη συνακόλουθη ανάγκη διεξαγωγής της πιλοτικής έρευνας σε περίοδο καλοκαιρινών διακοπών (Αύγουστος -αρχές Σεπτεμβρίου).

Παρόλα αυτά, το υλικό που απέφεραν οι συνεντεύξεις προετοίμασε το έδαφος για να απαντηθούν με εμπεριστατωμένο τρόπο ερωτήματα που άπτονται του αντικειμένου της έρευνας, ταυτόχρονα δε, αναδεικνύουν όψεις της πολυπολιτισμικότητας οι οποίες δεν

είχαν εξαρχής συμπεριληφθεί στους άξονες των συνεντεύξεων, αφήνουν στους ερωτώμενους χρόνο να σκεφτούν και να τεκμηριώσουν σε βάθος τα λεγόμενά τους, δίνουν την ευκαιρία «επιστροφής» σε ασαφή ή ζωτικά σημεία της συζήτησης (Θανοπούλου & Πετρονότη 1987).

Για την πιστή αποτύπωση των συνεντεύξεων χρησιμοποιήθηκε μαγνητόφωνο. Έτσι, το εμπειρικό υλικό της πιλοτικής έρευνας απαρτίζουν δέκα συνεντεύξεις καθεμία από τις οποίες έχει διάρκεια περίπου 1-1 ½ ωρών και απομαγνητοφωνήθηκε από τα μέλη της ερευνητικής ομάδας. Το υλικό που προέκυψε από αυτή τη διαδικασία αναλύθηκε με τη μέθοδο της ανάλυσης περιεχομένου.

II. Αν και ημι-κατευθυνόμενες, οι ερωτήσεις που ετέθησαν στους εκπαιδευτικούς στρέφονται γύρω από συγκεκριμένους θεματικούς άξονες ώστε να προσανατολιστεί η συζήτηση στα ζητήματα που κατεχοχήν αφορούν το έργο. Οι άξονες αυτοί είναι οι ακόλουθοι:

- Σύνθεση της τάξης
- Χαρακτηριστικά εκπαιδευτικού (φύλο, ειδικότητα, σχολείο στο οποίο διδάσκει)
- Απόψεις για το ρόλο που διαδραματίζει στο σχολείο
- Απόψεις για το ρόλο των σχολικών εγχειριδίων
- Σχέσεις εκπαιδευτικών με Έλληνες και «ξένους» μαθητές
- Σχέσεις μεταξύ Ελλήνων και «ξένων» μαθητών μέσα και έξω από την τάξη
- Διαφοροποίηση της συμπεριφοράς «ξένων» μαθητών κατά φυλή, εθνικότητα και θρήσκευμα
- Σχέσεις εκπαιδευτικών με γονείς Ελλήνων και «ξένων» μαθητών
- Συμβολή των γονιών Ελλήνων και «ξένων» μαθητών στη διαδικασία μάθησης
- Θετικές διαστάσεις της «μεικτής» σύνθεσης της σχολικής τάξης
- Αρνητικές διαστάσεις της «μεικτής» σύνθεσης της σχολικής τάξης
- Ορισμός της πολυπολιτισμικότητας –πότε και γιατί χρησιμοποιείται
- Πηγές ενημέρωσης και στήριξης εκπαιδευτικών σε καθημερινά προβλήματα
- Αξιολόγηση των επιμορφωτικών σεμιναρίων που έχει παρακολουθήσει κατά το παρελθόν
- Αναμενόμενα οφέλη από τα σεμινάρια που θα οργανώσει ο ΟΕΠΕΚ για τη «διαχείριση της πολυπολιτισμικότητας στο σχολείο»
- Προτάσεις/σκέψεις για την έρευνα.

2.4 Πρωτοβάθμια ή δευτεροβάθμια εκπαίδευση;

Όπως προαναφέρθηκε, προκειμένου να αποφασιστεί αν η ποσοτική έρευνα θα επικεντρωθεί σε καθηγητές της Πρωτοβάθμιας ή Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, έγιναν συνεντεύξεις με εκπροσώπους και των δυο βαθμίδων. Επιβεβαιώθηκε με τον τρόπο αυτό,

ότι οι καθηγητές της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης κατανοούν πληρέστερα από ότι οι δάσκαλοι του δημοτικού τα επίπεδα στα οποία η «πολυπολιτισμική» διάσταση του σύγχρονου ελληνικού σχολείου απηχεί ευρύτερους κοινωνικούς μετασχηματισμούς, αναπαραστάσεις για την ετερότητα, πολιτικές για τη μετανάστευση κ.λπ. όπως επίσης, τη συμβολή των διαπολιτισμικών προγραμμάτων και σεμιναρίων στο διδακτικό και κοινωνικό τους έργο.

Επιπλέον, οι συνεντεύξεις αυτές επιβεβαίωσαν ότι οι μαθητές του γυμνασίου έχουν σε πολύ μεγαλύτερο βαθμό από εκείνους του δημοτικού αποκρυσταλλώσει αντιλήψεις για την ετερότητα και τον Άλλον: η διαχείριση, κατ' επέκταση, της «πολυπολιτισμικότητας» στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση παρουσιάζει περισσότερες δυσκολίες αλλά και μεγαλύτερο αναλυτικό ενδιαφέρον.

«Στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση», αναφέρει χαρακτηριστικά μια καθηγήτρια Λυκείου, «υπάρχει πιο ουσιαστική δουλειά... όμως οι δάσκαλοι είναι πάρα πολύ δύσκαμπτοι ή δίνουν τη ψυχή τους, μεσαίο δεν έχω συναντήσει. Το γεγονός ότι διδάσκουν όλα τα μαθήματα ίσως τους κάνει να αισθάνονται ότι τα ξέρουν όλα. Είναι πιο ευέλικτοι οι καθηγητές στη Δευτεροβάθμια... Κυρίως πρέπει να αλλάξουν οι νοοτροπίες, να μην κάνουν μόνο αυτό που ξέρουν οι δάσκαλοι».

2.5 Ανάλυση και ερμηνεία ευρημάτων

Από τις συνεντεύξεις της πιλοτικής έρευνας καταλήξαμε σε ορισμένα συμπεράσματα τα οποία αναδεικνύουν το νόημα και τις επιπτώσεις της πολυπολιτισμικότητας σε σχολεία της Δευτεροβάθμιας και Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Παραθέτουμε αναλυτικά τα κυριότερα από αυτά χωρίς εντούτοις, να συσχετίσουμε τις απόψεις των εκπαιδευτικών που ερωτήθηκαν με το φύλο, την ειδικότητα, τη διδακτική τους εμπειρία κ.ά.. Οι συσχετισμοί αυτοί θα γίνουν κατά την επεξεργασία των δεδομένων της ποσοτικής έρευνας όπου το δείγμα απαρτίζεται από πολύ μεγαλύτερο σε όγκο πληθυσμό, πράγμα το οποίο επιτρέπει περισσότερες και πιο αξιόπιστες διασταυρώσεις.

Για την πολυπολιτισμικότητα

Οι εκπαιδευτικοί έδειξαν κάποιο δισταγμό απέναντι στη σχετική με τον ορισμό της πολυπολιτισμικότητας ερώτηση. Ενδεικτικά είναι τα λόγια μιας καθηγήτριας Γαλλικών: «Δεν ξέρω ακριβώς να πω έναν ορισμό, θα πω πως θα μου άρεσε να είναι τα πράγματα».⁵

Παρόλα αυτά, όλοι σχεδόν αποδέχονται ότι υπάρχει πολυπολιτισμικότητα στο χώρο του σχολείου και την ορίζουν ως «συνύπαρξη ανθρώπων που κουβαλούν διαφορετικά πολιτισμικά στοιχεία», «συγκερασμό διαφόρων στοιχείων», «στην Ελλάδα η πολυπολιτισμικότητα είναι δεδομένη, τα πρώτα χρόνια που δίδασκα στο Κορωπί δεν υπήρχαν τόσες πολλές άλλες εθνικότητες, τώρα βλέπω ότι υπάρχουν», «είμαστε σε ένα σχολείο που έχει παιδιά από διαφορετικές καταγωγές».

⁵ Οι δισταγμοί αυτοί συνδέονται ίσως με το γεγονός ότι τα εννοιολογικά όρια των όρων «πολυπολιτισμικός» και «διαπολιτισμικός» δεν είναι ευδιάκριτα, ο πρώτος όρος χρησιμοποιείται συνήθως για να περιγράψει μια συγκεκριμένη κοινωνική πραγματικότητα και τη διαδικασία εξέλιξής της και ο δεύτερος για να δηλώσει μια διαλεκτική σχέση, μια αλληλεπίδραση ανάμεσα σε άτομα διάφορων εθνικών/μεταναστευτικών ομάδων (Μάρκου 1997, 238).

Σε δεύτερο επίπεδο εντούτοις, ισχυρίζονται πως η έννοια αυτή δεν χρησιμοποιείται συχνά στο χώρο του σχολείου. Σύμφωνα με ένα Μαθηματικό αναφέρθηκε «μια μόνο φορά», ενώ μια φιλόλογος εξηγεί ότι «που και που ακούγεται μεταξύ συναδέλφων».

Οι απαντήσεις που δόθηκαν στο συγκεκριμένο ερώτημα διαφοροποιούνται επιπλέον, ως προς τη νοηματοδότηση του όρου «ξένος». Για παράδειγμα, ενώ ορισμένοι εκπαιδευτικοί κάνουν τη διάκριση Έλληνες/μετανάστες, άλλοι μιλούν για «παιδιά διαφορετικής θρησκείας, φυλής ή εθνικότητας» και άλλοι θεωρούν «ξένους» τους Τσιγγάνους παρά το γεγονός ότι αυτοί έχουν ελληνική υπηκοότητα. Όπως επισημαίνει μια εκπαιδευτικός: «είχα πάθει ένα εκπαιδευτικό σοκ ...κανένας εκπαιδευτικός δεν μπόρεσε να τα προσεγγίσει τα παιδιά αυτά... δεν μπαίνουν σε καλούπι... κανένας [μαθητής] δεν μπόρεσε να τους κάνει παρέα... το μυαλό τους στην σκανταλιά, έπιαναν χρώματα, σκουπίδια και δεν μπορούσαν να καταλάβουν ότι έπρεπε να πλύνουν τα χέρια. Άλλος πολιτισμός αλλά δεν μπορούμε να τα δεχτούμε όλα».

Εξίσου εμφανείς είναι οι διαφορές που διέπουν τη νοηματοδότηση της συνύπαρξης (ή συμβίωσης) «ξένων» παιδιών. Οι συνέπειες μιας τέτοιας συνύπαρξης κατηγοριοποιούνται σε «πολιτισμικές, γλωσσικές και ταξικές», ενώ ταυτόχρονα, αξιολογούνται ως θετικές ή ως αρνητικές.

(α) Οι αρνητικές επιπτώσεις της πολυπολιτισμικότητας συνδέονται με τις χαμηλές επιδόσεις των «ξένων» μαθητών στα μαθήματα: «δεν καταλαβαίνουν ελληνικά ούτε ο διδάσκων μπορεί να αφιερώσει χρόνο». Ιδίως στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση υφίσταται «σημαντικό έλλειμμα στην γλώσσα το οποίο δεν ξεπερνούν ποτέ... τα ξένα παιδιά κρατούν κάπως πίσω το επίπεδο, ο δάσκαλος προσπαθεί να αφιερώνει χρόνο σε αυτά... κι αυτό στερεί από την τάξη πιο γρήγορους ρυθμούς διδασκαλίας και ίσως περισσότερη ύλη». Οι τάσεις αυτές προσλαμβάνουν σοβαρές διαστάσεις σε περιοχές όπου ζουν πολλοί μετανάστες, όπως είναι η Κυψέλη: «Μια σοβαρή αιτία που μετακομίζουν οι Έλληνες ή στέλνουν τα παιδιά τους σε ιδιωτικά σχολεία είναι η ύπαρξη αλλοδαπών που δεν ξέρουν τη γλώσσα και κατεβάζουν το επίπεδο της τάξης».

Η ειδικότητα των εκπαιδευτικών (θεωρητική/θετική) ασκεί καθοριστική επίδραση στις εκτιμήσεις που κάνουν για τις δυσκολίες των «ξένων» μαθητών: σε αντίθεση με τους Φιλολόγους, οι Μαθηματικοί ή βιολόγοι πιστεύουν ότι: «δεν δυσκολεύονται να παρακολουθήσουν... είναι κωδικοποιημένη η γλώσσα», «η γλώσσα είναι πρόβλημα αλλά όλοι βρίσκουν διέξοδο, τη χρησιμοποιούν σαν εργαλείο», «πρέπει να θυμόμαστε ότι άλλο ο προφορικός και άλλο ο γραπτός λόγος».

Η έννοια της πολυπολιτισμικότητας προσεγγίζεται και με αναφορά στην έντονη παρουσία Αλβανών μαθητών: «δεν μπορώ να πω ποιος είναι αλλοδαπός αν δεν δω τα ονόματα, δεν φαίνεται στις σχέσεις», «δεν διακρίνω ένα διαφορετικό πολιτισμό από μας... γιατί οι περισσότεροι ξένοι είναι Αλβανοί που δεν διαφέρουν από τους Έλληνες στα ρούχα, πολλοί είναι καλοί μαθητές, θέλουν να ρίξουν μαύρη πέτρα και να θεωρούνται Έλληνες ... στην Κυψέλη όμως υπάρχουν παιδιά Αφρικανών... εκεί υπάρχει διαφορά πολιτισμού, το βλέπεις, διαφέρουν στη συμπεριφορά, στο ντύσιμο», λέει ένας Μαθηματικός. Στην περίπτωση αυτή, η ταύτιση του πολιτισμού με την ενδυμασία ή τη συμπεριφορά, έχει ως αποτέλεσμα την εξομίωση των «ξένων» με τους Έλληνες μαθητές, την ενσωμάτωση δηλαδή, των πρώτων

στο κυρίαρχο ιδεολογικό και θεσμικό πλαίσιο και κατ' επέκταση την εξάλειψη της «διαφοράς».

(β) Στα θετικά επακόλουθα της πολυπολιτισμικότητας συγκαταλέγεται το ότι οι Έλληνες μαθητές κατανοούν πως: «Πλέον συναντιούνται στην κοινωνία και άνθρωποι από άλλες χώρες... να μη λειτουργούν με περιέργες ή παλιές νοοτροπίες», ανακλύπτει «Ένα καλύτερο κλίμα μέσα στην τάξη, συμμετοχή από τα ξένα παιδιά και μεγαλύτερη αποδοχή από τα Ελληνόπουλα», καλούνται «Να αποδεχθούν τη διαφορετικότητα, να κάνουν φιλίες μαζί τους, να αναπτύξουν «Αισθήματα αλτρουισμού, όχι εχθρότητες και μισαλλοδοξίες», «Να πάμε παραπέρα και να χτίσουμε κάτι το οποίο θα είναι καλό για όλους και να ζήσουμε σε αυτό αρμονικά», «Φεύγει ο φόβος».

Αν και θετικές ως προς το περιεχόμενό τους, οι αντιλήψεις για την πολυπολιτισμικότητα ποικίλλουν ως προς τη διατύπωσή τους: άλλοτε είναι μονολεκτικοί και άλλοτε όχι. Για παράδειγμα, μια δασκάλα δημοτικού αναφέρει ότι η πολυπολιτισμικότητα δεν έχει συνέπειες στη λειτουργία του σχολείου: «Όλα τα παιδιά ακολουθούν» χωρίς ωστόσο, να προβεί σε περαιτέρω αναλύσεις. Αντίθετα, δυο καθηγητές γυμνασίου, που επίσης πιστεύουν ότι το φαινόμενο αυτό έχει «Λίγες συνέπειες», εξηγούν ότι τα «ξένα παιδιά» μετέχουν στις επετείους των εθνικών εορτών και τον εκκλησιασμό, παρακολουθούν οικειοθελώς το μάθημα των θρησκευτικών. Επιπροσθέτως, υπογραμμίζουν ότι οι σχολικές δομές δεν έχουν επαρκώς προσαρμοστεί στη μεταβολή της σύνθεσης του μαθητικού πληθυσμού. Η «μεικτή» σχολική τάξη φέρνει στο φως την απουσία «σωστής οργάνωσης», πράγμα το οποίο επιβάλλει την «Πεπατημένη οδό και όχι καινοτόμες δράσεις... για να καταλάβουν και τα ξένα παιδιά την έννοια των εορτασμών... θα μπορούσαν να γίνουν επισκέψεις σε μουσεία...θεματική έκθεση φωτογραφίας».

Τέλος, καταγράφηκαν παρατηρήσεις που δείχνουν ευαισθησία και κριτική στάση απέναντι στο έργο τους και το εκπαιδευτικό σύστημα. Η πολυπολιτισμικότητα προσφέρει στους εκπαιδευτικούς την ευκαιρία: «Να δω τον άλλον βλέποντας τον εαυτό μου. Δεν τον περιθωριοποιώ, να προσπαθήσω να τον εντάξω, να δω τις διαφορές, τις ομοιότητες... Αν τα παιδιά είναι ευτυχισμένα, αυτό είναι το κέρδος μου».

Είναι αξιοσημείωτο ότι αυτή η κατηγορία εκπαιδευτικών προτείνει τις πολιτισμικές ανταλλαγές μεταξύ Ελλήνων και «ξένων» μαθητών: «Να λέμε και τις λέξεις τις δικές τους. Να μας λεν ήθη και έθιμα, ιστορικά στοιχεία για τη χώρα τους», «Όλες αυτές οι εθνικότητες που έρχονται, το σχολείο θα μπορούσε να το εκμεταλλευτεί, να πάρει πράγματα». Οι σκέψεις αυτές υποδηλώνουν ότι στο βαθμό που το εκπαιδευτικό σύστημα παραμένει εθνοκεντρικό ανακλύπτει ένα «Βασικό μειονέκτημα για τα ξένα παιδιά ...ότι δεν θα έχουν τη δυνατότητα να διδαχθούν την ιστορία των πατρίδων τους».⁶

⁶ Είναι ενδιαφέρον να αναφερθεί ο διαχωρισμός που προτείνεται ανάμεσα αφενός, στην πολυπολιτισμικότητα ως ένα σύνολο διαδικασιών που άπτονται της περιθωριοποίησης ατόμων με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο και αφετέρου, τη διαπολιτισμικότητα που αναφέρεται στις παιδαγωγικές, πολιτισμικές και κοινωνικές αντιλήψεις και τους προγραμματικούς στόχους (Κανακίδου & Παπαγιάννη 1994, 12-13).

Για τις σχέσεις των εκπαιδευτικών με «ξένους» μαθητές

Η ανάλυση των συνεντεύξεων για τη σχέση των εκπαιδευτικών με «ξένους» μαθητές σκιαγραφεί καθαρά τον προβληματισμό τους γύρω από τις δυσκολίες που βιώνουν αυτοί οι μαθητές ως προς την εκμάθηση της Ελληνικής γλώσσας, ιδιαίτερη έμφαση δίδεται στις επιπτώσεις που η σχετική ανεπάρκεια έχει όχι μόνο στις σχολικές επιδόσεις των συγκεκριμένων μαθητών, αλλά και στον τρόπο που αντιμετωπίζονται από τους Έλληνες. Το τελευταίο αυτό ζήτημα φαίνεται να απασχολεί τους εκπαιδευτικούς διότι επηρεάζει την οργάνωση της διδακτική πράξης.

Είναι αξιοσημείωτο, ότι ενώ αρχικά οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν: «Δεν έχουμε κανένα πρόβλημα», στην πορεία της συνέντευξης αναφέρουν πως «Το γλωσσικό πρόβλημα είναι το πιο έντονο... μια Βουλγάρα δεν μιλούσε σχεδόν καθόλου Ελληνικά στην αρχή του χρόνου, αλλά στο τέλος είχε άνεση και καλή σχέση με τα άλλα παιδιά... αν είναι το παιδί έτοιμο με τη γλώσσα μπορεί να είναι με τα άλλα παιδιά».⁷ Τα λόγια αυτά ανήκουν σε μια καθηγήτρια Γυμνασίου στις Αχαρνές, η οποία προσθέτει ότι: «Οι διακρίσεις που παρατηρούνται έχουν να κάνουν κυρίως με την επίδοση των μαθητών. Είναι δηλαδή πιο έντονη η διάκριση σε ένα παιδί που είναι από άλλη χώρα εάν αυτό είναι και κακός μαθητής. Τα αποτελέσματα είναι ότι [οι Έλληνες] δεν τα δέχονται αυτά τα παιδιά στις παρέες τους, τα χαρακτηρίζουν υποτιμητικά ως 'Αλβανούς', κυρίως στα διαλείμματα και όχι μέσα στην τάξη. Λόγω της μη αποδοχής τους από τα υπόλοιπα παιδιά τα αλλοδαπά αυτά παιδιά αναπτύσσουν ιδιαίτερα επιθετικές συμπεριφορές». Ακόμα, η καθηγήτρια Κοινωνικής Αγωγής είπε: «Πολλές φορές πρέπει να απλοποιούμε αυτό που λέμε, να κατεβάζουμε το γλωσσικό επίπεδο για να καταλαβαίνουν και τα ξένα παιδιά» και ένας καθηγητής Φυσικής: «Ξέρουν Ελληνικά αλλά δεν μπορούν καθόλου να εκφραστούν στο γραπτό λόγο, η γλώσσα είναι πρόβλημα, αλλά όλοι βρίσκουν διέξοδο, τη χρησιμοποιούν σαν εργαλείο».⁸

Σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς η εκμάθηση της γλώσσας θεμελιώνεται στο Δημοτικό. «Αν ένα παιδί έρθει στο Γυμνάσιο έτοιμο με τη γλώσσα, νομίζω ότι δεν αντιμετωπίζει δυσκολίες... δεν χρειάζεται δεκανίκι... Αμέσως κάνει φιλίες. Μπορεί να παρακολουθήσει τον καθηγητή, να έχει την άποψή του, να μιλήσει», «Από το Δημοτικό πρέπει να αρχίσει η δουλειά, αλλιώς διδάσκονται την ημιμάθεια, εκεί οι δάσκαλοι δεν έχουν πολλή ύλη, δέχονται λιγότερες πιέσεις», «Μερικά... φτάνουν να ολοκληρώνουν το Δημοτικό με σημαντικό έλλειμμα στη γλώσσα το οποίο δεν ξεπερνούν και ποτέ».

Διαπιστώσεις όπως οι παραπάνω οδηγούν στην υπόθεση ότι οι μαθητές που είναι «ξένοι» και επιπλέον, έχουν χαμηλή απόδοση στα μαθήματα, γίνονται ευκολότερα στόχος ρατσιστικών διακρίσεων. Ο ελλιπής χειρισμός της Ελληνικής γλώσσας εκλαμβάνεται ως «προσωπικό πρόβλημα» με επακόλουθο την υποτίμηση και απομάκρυνση του «ξένου»

⁷ Ο δάσκαλος καλείται από τα πρώτα μαθήματα να χρησιμοποιεί απλές φράσεις, στα Ελληνικά, έστω και αν αυτές δεν έχουν ακόμη αποτελέσει αντικείμενο συστηματικής διδασκαλίας. Βλ. Αναλυτικό Πρόγραμμα Διδασκαλίας της Ελληνικής Γλώσσας σε Παλιννοστούντες και Αλλοδαπούς μαθητές, 1990, Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, σ. 10

⁸ Οι γλωσσικές αδυναμίες των «ξένων» μαθητών επιδρούν αρνητικά και στη δυνατότητα παρακολούθησης των μαθημάτων Ιστορίας και μαθηματικών. Η άρση αυτών των δυσκολιών έγκειται κυρίως στην προσπάθεια του εκπαιδευτικού και σε παρεμβάσεις του Υπουργείου Παιδείας (βλ. Μάρκου 1997).

μαθητή από τον κοινωνικό πυρήνα της τάξης. Με άλλα λόγια, στο βαθμό που ο Ελληνικός πολιτισμός προσλαμβάνεται ως ανώτερος όλων των άλλων, η αποδοχή ή ένταξη των παιδιών των μεταναστών ή παλιννοστούντων γίνεται αντιληπτή ως διαδικασία που περιθωριοποιεί ή «εξαλείφει» την πολιτισμική διαφορά.

Για τις σχέσεις μεταξύ Ελλήνων και «ξένων» μαθητών

Όπως θα περίμενε ίσως κανείς, οι εκπαιδευτικοί περιγράφουν τις σχέσεις που δημιουργούνται ανάμεσα σε Έλληνες και «ξένους» μαθητές με πολλούς και ανομοιογενείς τρόπους. Σε γενικές γραμμές τις ορίζουν «Καλές, στα πάρτυ οι Έλληνες καλούν Αλβανάκια». Ταυτόχρονα όμως, δίνουν έμφαση στις ρήξεις, τις αντιπαλότητες ή τις συγκρούσεις που ανακύπτουν στην καθημερινή ζωή, μέσα όσο και έξω από την τάξη. Σύμφωνα με ορισμένους καθηγητές την ώρα του μαθήματος: «Η φασαρία και τα προβλήματα περιορίζονται», «Στην αυλή του σχολείου τα παιδιά κάνουν παρέα, δεν έχουν γκέτο», «Οι σχέσεις που έχουν οι μαθητές είναι καλές στο σχολείο. Οι Έλληνες τα αποδέχονται τα ξένα παιδιά. Δεν υπάρχει ρατσισμός και φυλετισμός, υπάρχει συμπαράσταση».

Τα λόγια άλλων εκπαιδευτικών εντούτοις, μαρτυρούν μια διαφορετική πραγματικότητα, χρωματισμένη από ανταγωνισμό και επιθετικές δράσεις: «Γκετοποιήσεις σ' ένα παιχνίδι που παίζουν στην αυλή υπάρχουν», «Όλα τα παιδιά είναι επιθετικά ανεξαρτήτου προέλευσης... Μέσα στις τάξεις υπάρχουν ομάδες οι οποίες περιθωριοποιούν άτομα. Όπως άτομα με κάποιο μειονέκτημα. Είναι σκληρά τα παιδιά και προσπαθούν να υπερισχύσουν απέναντι σε άλλα... Οι Ρωσσοπόντιοι είναι μια κλειστή κοινωνία και δεν αποδέχονται εύκολα τους Αλβανούς. Υπάρχει ρατσισμός και από τους Έλληνες αλλά και από τους Ρωσσοπόντιους, φέτος μια Αλβανή έπρεπε να πάρει τη σημαία γιατί ήταν η καλύτερη μαθήτρια αλλά υπήρξαν αντιδράσεις από όλους τους μαθητές και τελικά η μαθήτρια αποφάσισε να μην γίνει σημαιοφόρος για να μην έρθει αντιμέτωπη με τους συμμαθητές της»⁹.

Κατά τον ελεύθερο χρόνο ή σε εκδρομές, η κατάσταση δεν είναι εξολοκλήρου διαφορετική: τα προβλήματα στις περιγραφόμενες σχέσεις μετριάζονται χωρίς να εκλείπουν. Από τη μια μεριά, εκπαιδευτικοί οι οποίοι ζουν κοντά στα σχολεία όπου διδάσκουν και μπορούν επομένως να διαπιστώσουν άμεσα τις κοινωνικές συνευρέσεις Ελλήνων και «ξένων» μαθητών, δεν μιλούν πάντα για ρήξεις: «Οι παρέες είναι πολύ δεμένες, δεν υπάρχουν αποκλεισμοί», «Κάνουν φιλίες μεταξύ τους, όχι εχθρότητες και μισαλλοδοξίες», «Απ' ότι βλέπω όταν τα συναντώ έξω, είναι μαζί. Ανάμεικτα». Από την άλλη ωστόσο, στο Κορωπί: «Οι ντόπιοι που είναι Αρβανίτες δεν πηγαίνουν σε σπίτια Αλβανών», ενώ ένας καθηγητής Φυσικής θυμάται πως όταν δίδασκε στην Ιστιαία: «Συνέβη κάτι που δεν περίμενα. Η καθημερινή ησυχία κρύβει μεγάλη αναταραχή. Στο τεχνικό Λύκειο με αρκετά Αλβανάκια θεωρήθηκε ότι ενοχλούν και ότι έχουν πιο επιεική μεταχείριση από τους καθηγητές... στο διάλειμμα φτιάξαν δυο παρατάξεις (με προσέλευση και από αλλού), κάμαν ζημιές, παίξαν ξύλο και μαχαιρωθήκαν».

⁹ Ο Simmel (1995, 21) υπογραμμίζει την αδυναμία των ανθρώπων να παραμείνουν επί μακρόν σε ειρήνη ή σε εμπόλεμη κατάσταση, διότι αυτό θα ήταν σημάδι του τέλους του «είναι»: θα έλλειπε η ζωτική διεργασία της εξέλιξης. Με τη λογική αυτή, η σύγκρουση συνιστά παράγοντα ισορροπίας και κοινωνικοποίησης, μέσα από αυτήν τα άτομα επαναπροσδιορίζουν τους δεσμούς που τα συνδέουν με άλλα μέλη της ομάδας

Φαίνεται λογικό να ειπωθεί ότι ο διαχωρισμός των συγκρούσεων σε αυτές που προκύπτουν μέσα στην τάξη και εκείνες που παρατηρούνται έξω από αυτήν καθρεφτίζει κυρίως την αποτελεσματικότητα των μηχανισμών ελέγχου: το περιεχόμενο και η ένταση των διαπροσωπικών σχέσεων μεταξύ Ελλήνων και «ξένων» μαθητών ελέγχεται ευκολότερα μέσα στο χώρο του σχολείου παρά πέρα από αυτόν.

Θα πρέπει ακόμη να τονιστεί ότι στην προσπάθειά τους να ερμηνεύσουν το είδος των σχέσεων που αναπτύσσει ο πληθυσμός της τάξης, οι εκπαιδευτικοί λαμβάνουν υπόψη το φύλο, που πιστεύεται ότι επηρεάζει αποφασιστικά τόσο το βαθμό εμπλοκής των μαθητών σε συγκρούσεις, όσο και το μέτρο στο οποίο χρησιμοποιείται η εκπαίδευση ως μέσο κοινωνικής ένταξης ή αποκατάστασης: σε αντίθεση με τα «ξένα» αγόρια που συσπειρώνονται σε συμμορίες, τα κορίτσια «Εντάσσονται πιο εύκολα», «Ενώ είναι αυτονόητο ότι τα αγόρια θα συνεχίσουν στο Γυμνάσιο μετά το Δημοτικό, όχι όμως και τα κορίτσια διότι είναι αποδεκτό να μείνουν στο σπίτι».

Ένας ακόμη παράγοντας στον οποίο αποδίδουν μεγάλη σημασία οι εκπαιδευτικοί συνδέεται με τη «φύση» των παιδιών. Υπό το πρίσμα αυτό, οι σχέσεις μεταξύ Ελλήνων και «ξένων» μαθητών ερμηνεύονται με άξονα τη συνύπαρξη διαφορετικών προσωπικοτήτων: «Αν κάποιο παιδί είναι απομονωμένο μπορεί να είναι γιατί είναι ο χαρακτήρας του έτσι». Η άποψη αυτή εδραιώνεται στο ότι εχθρότητα, συγκρούσεις, βία εμφανίζονται στο εσωτερικό ελληνικών όσο και «ξένων» μαθητικών ομάδων: «Υπάρχουν και κάποιες μικρές συμμορίες, τις ξέρουμε. Υπάρχουν και Ελληνάκια, αλλά κυρίως παιδιά αλβανικής καταγωγής... Αλβανοί εναντίον Αλβανών».

Χωρίς αμφιβολία πάντως, οι εκπαιδευτικοί της πιλοτικής έρευνας αναγάγουν τις στάσεις και τις διαπροσωπικές σχέσεις των μαθητών στην πολιτισμική ή εθνοτική διαφορά. Ιδίως όταν το αντικείμενο της συζήτησης είναι οι κώδικες επικοινωνίας και η συμπεριφορά μέσα στην τάξη, προβαίνουν σε γενικεύσεις εικονογραφώντας τις παρατηρούμενες συμπεριφορές ως προϊόντα ανόμοιων κόσμων: «Με τους Ινδούς υπάρχει ιδιαίτερο πρόβλημα, είναι πιο μαζεμένοι, πιο συνεσταλμένοι», «Οι Βούλγαροι είναι πάντα αξιοπρεπείς», «Αλβανοί, Βούλγαροι, Ουκρανοί είναι πιο ανοιχτοί στη συμπεριφορά. Τα Ασιατάκια και τα Αφρικανάκια είναι λίγο μαζεμένα... από Συρία δεν είναι καθόλου ανοιχτά παιδιά», «Τα Αλβανάκια είναι διεκδικητικά... Αν τους κάνεις επίπληξη, θα σου πουν 'γιατί σε μένα; Επειδή δεν είμαι από δω;' ... Ρουμάνοι, Βούλγαροι δεν θα σου το πουν αυτό»¹⁰.

Σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών επομένως, η πολυπολιτισμική ταυτότητα δεν συνιστά μοναδικό παράγοντα στη διαδικασία καθορισμού των σχέσεων μεταξύ Ελλήνων και «ξένων» μαθητών. Αντίθετα, υποστηρίζουν ότι ο «πολιτισμός» διαπλέκεται με το φύλο,

¹⁰ Σύμφωνα με την Ασκούνη (2008, 132) οι στερεοτυπικές ερμηνείες μετατρέπουν τους κοινωνικούς ή άλλους καταναγκασμούς σε «εγγενή» συλλογικά χαρακτηριστικά των ατόμων. Όμως, τα χαρακτηριστικά αυτά δεν επαρκούν για την κατανόηση του αποκλεισμού που ενδεχομένως υφίστανται οι «ξένοι» μαθητές. Η ανάλυση των διαδικασιών αποκλεισμού προϋποθέτει την ανάδειξη της διαπλοκής των κοινωνικών και πολιτισμικών παραγόντων στο επίπεδο της διαμόρφωσης των συλλογικών συμπεριφορών. Για αυτό άλλωστε, μια εκπαιδευτικός στο Κορωπί επισημαίνει ότι «η καταγωγή δεν παίζει τόσο ρόλο, όσο ο χρόνος που βρίσκεται στην Ελλάδα»: αναδεικνύει δηλαδή, το χρόνο παραμονής των «ξένων» παιδιών στη χώρα υποδοχής (και επομένως, την απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων προσαρμογής στους θεσμούς, τους ανθρώπους, τις αξίες) ως ρυθμιστικό παράγοντα κοινωνικής ένταξης.

την ανθρώπινη «φύση» κ.λπ. προσδίδοντας στις σχέσεις αυτές τον ιδιαίτερο κάθε φορά χαρακτήρα τους.

Για τη διαχείριση της μαθησιακής διαδικασίας και των σχέσεων των μαθητών

Στο πλαίσιο άσκησης των καθηκόντων τους, οι εκπαιδευτικοί υιοθετούν δυο ειδών στρατηγικές: εκείνες με τις οποίες αντιμετωπίζουν την ανεπάρκεια των «ξένων» μαθητών στην Ελληνική γλώσσα και εκείνες με τις οποίες διαχειρίζονται επικοινωνιακές δυσκολίες μεταξύ Ελλήνων και «ξένων» μαθητών.

Αυτό που πρέπει ωστόσο, να σημειωθεί είναι ότι αν και πρόκειται για άτυπες στρατηγικές, οι εκπαιδευτικοί ανατρέχουν σε αυτές συστηματικά για την επίλυση των προβλημάτων που ανακύπτουν στο πολυπολιτισμικό σχολείο¹¹. Πρωταρχικός τους στόχος είναι να αναδείξουν, παρά να αγνοήσουν, την πολιτισμική ετερότητα, την ιστορία και την ταυτότητα των «ξένων» μαθητών.

(α) *Σχετικά με τη γλώσσα*: Εύλογα, η ανεπάρκεια των «ξένων» μαθητών στην Ελληνική γλώσσα είναι εμφανέστερη στα γλωσσικά μαθήματα. Οι φιλόλογοι ιδίως υπογραμμίζουν τις ανομοιογένειες στην «ξένη» και την Ελληνική γλώσσα (σύνταξη, έννοιες κ.λπ.), όσο και τη συμβολή της μητρικής γλώσσας των «ξένων» μαθητών στην εκμάθηση της Ελληνικής¹². Αντίθετα, οι καθηγήτριες Γαλλικών τονίζουν ότι το μάθημά τους παρέχει σε όλους τους μαθητές πολλές δυνατότητες: «Τα Γαλλικά είναι ξένη γλώσσα για όλους. Αυτό με διευκολύνει». «Μπορούμε να κάνουμε ευκολότατα μάθημα διαπολιτισμού», στο πλαίσιο του οποίου τα «ξένα» παιδιά μιλούν για τη χώρα προέλευσής τους, περιγράφουν ήθη, έθιμα, τον πλούτο των παραδόσεών τους¹³.

Οι ίδιες αυτές καθηγήτριες δίνουν έμφαση και στη διαθεματική προσέγγιση της γνώσης, την προβολή, δηλαδή, της αλληλεπίδρασης των πολιτισμών και της σημασίας της διγλωσσίας ως μέσου επικοινωνίας ανάμεσα στον Εαυτό και τον Άλλον: «Κατά τη διδασκαλία του λεξιλογίου, τους λέω πάντα ότι πρέπει να είστε περήφανοι, να χαίρεστε που είστε δίγλωσσοι, έχετε ένα εργαλείο που δεν το έχουν οι άλλοι», «Θα πω 'καλημέρα'. Πώς το λέμε στη Μάνη, πώς στην Αλβανία;»¹⁴.

¹¹ Όπως σωστά επισημαίνεται σε μελέτη για την εκπαιδευτική διαδικασία, αυτή δεν εξαντλείται στα Αναλυτικά Προγράμματα και τα βιβλία αλλά αφορά και τις σχέσεις μεταξύ διδασκόντων – διδασκομένων μέσα και έξω από το σχολείο (Κανακίδου & Παπαγιάννη 1994, 49).

¹² Σύμφωνα με σχετική μελέτη (Τριανταφύλλου 2006, 13), το ζήτημα της συνάφειας των γλωσσών, καθώς και αυτό της δια-γλώσσας, αποτελεί αντικείμενο έρευνας για μια διδακτική της ποικιλομορφίας στις γλώσσες, η οποία ενσωματώνει τη μάθηση στο υφιστάμενο γλωσσικό πλαίσιο. Το 1980, οι Kellerman και Sharwood-Smith (1986) χρησιμοποίησαν τον όρο «διαγλωσσικό αποτέλεσμα» για τα γλωσσικά δάνεια, τις παρεμβολές, την αλληλεπίδραση και τη μεταφορά γλωσσικών στοιχείων από τη μια γλώσσα στην άλλη. Ο Coste (2001) αναφέρει ότι η μητρική γλώσσα, καθώς και οι γλώσσες που διδάσκονται, δεν είναι εκτός παιχνιδιού στην απόκτηση μιας πολύγλωσσης δεξιότητας, όσο ετερογενής κι αν είναι αυτή η τελευταία. Η δεξιότητα αυτή επιτρέπει, αν χρειαστεί, την αξιοποίηση ήδη κερτημένων γνώσεων.

¹³ Όπως αναφέρεται σε σχετικό έργο (Καγκά 2002, 67), το διαθεματικό ενιαίο πλαίσιο προγράμματος σπουδών των ξένων γλωσσών του γυμνασίου έχει ως κατευθυντήριους άξονες περιεχομένου το γραμματισμό, την πολυγλωσσία, την πολυπολιτισμικότητα. Οι άξονες αυτοί αποτελούν τις βάσεις δημιουργίας μιας «πολυδιάστατης δημιουργικής προσωπικότητας του μαθητή».

¹⁴ Ωστόσο, υπάρχουν εκπαιδευτικοί που στο πλαίσιο διαχείρισης της πολυπολιτισμικότητας, συνδέουν τη διδασκαλία του πολιτισμού με ιστορικά και γεωγραφικά στοιχεία, συνήθειες. Πρόκειται

Θέλοντας να βοηθήσουν τους «ξένους» μαθητές, ορισμένοι εκπαιδευτικοί διδάσκουν στον ελεύθερό τους χρόνο την Ελληνική γλώσσα - ιδίως σε παιδιά που δεν τη μιλούν καθόλου. Στο Γυμνάσιο Κορωπίου μάθαμε ότι μια καθηγήτρια: «Είχε την καλοσύνη να πάρει το Πακιστανάκι και έναν Ινδό από την τάξη όποτε είχε κενό και να τους μαθαίνει ανάγνωση. Και τα είδαμε σιγά σιγά να σε βλέπουν και να λένε ‘καλημέρα’ ή και ‘bonjour’».

Οι Έλληνες μαθητές επίσης αναλαμβάνουν το ρόλο «βοηθού καθηγητή», δείχνουν τα τετράδιά τους, δίνουν σημειώσεις, συχνά μάλιστα με αντάλλαγμα τη στήριξή τους από αριστούχους «ξένους» μαθητές. Σε ορισμένες άλλωστε, περιπτώσεις οι εκπαιδευτικοί ζητούν από όσους «ξένους» γνωρίζουν καλά την Ελληνική γλώσσα να λειτουργήσουν ως διερμηνείς, να μεταφράσουν άγνωστες λέξεις ή δυσνόητες φράσεις στους υπόλοιπους.

(β) *Σχετικά με την επικοινωνία.* Η πλέον ενδεικτική για τον άτυπο χαρακτήρα των στρατηγικών που μετέρχονται οι εκπαιδευτικοί αφορά τη «διαπροσωπική» διάσταση της επαφής που έχουν με Έλληνες και «ξένους» μαθητές. «Το κλειδί της επιτυχίας... είναι η προσωπική σχέση μεταξύ μαθητών και καθηγητή. Εάν ο καθηγητής έχει καταφέρει να προσεγγίσει και να κατανοήσει τη θέση του μαθητή ή των μαθητών, το πρόβλημα επιλύεται γρηγορότερα και ευκολότερα», «Πρέπει να ψάξεις κι εσύ γιατί δεν μιλάει ο άλλος, γιατί είναι ντροπαλός, κάτι του συμβαίνει. Πρέπει να πλησιάζουμε τα παιδιά και έστω να εκτονωθούν και να μας πουν ‘αυτό με ενοχλεί, δεν αντέχω άλλο, είσατε πολύ αυστηροί’. Εγώ το κάνω στα παιδιά, συζητάω».

Ορισμένοι εκπαιδευτικοί μίλησαν για τις συνολικότερες ευθύνες που επωμίζονται: «Αν δεν οξύνεις καταστάσεις εσύ που είσαι ο καθηγητής, όλα μπορούν να έχουν μια θετική πορεία», με άλλα λόγια, η έλλειψη σύμπτωσης μεταξύ εκπαιδευτικών προκαλεί δυσλειτουργίες και αφήνει πολλά προβλήματα ανεπίλυτα. Έτσι, ενώ σύμφωνα με μια καθηγήτρια Φυσικής: «Οι καθηγητές έχουμε λίγες ώρες σε κάθε τάξη και δεν ξέρω κατά πόσο βοηθάμε εφόσον πρέπει να κάνουμε και μάθημα και όχι μόνο ψυχολογική υποστήριξη. Αντιμετωπίζω όλες αυτές τις δυσκολίες με προσπάθεια να κάνω το μάθημα ευχάριστο, να τα βοηθήσω με το να είμαι πιο επιεικής. Στο σύλλογο του σχολείου υπάρχει κοινή λογική, όλοι οι καθηγητές θέλουν να βοηθήσουν, αισθάνεσαι ότι αυτό που κάνεις συμπληρώνεται από τον επόμενο συνάδελφο. Συζητάμε τα προβλήματα όποτε βρίσκουμε ευκαιρία, υπάρχει μεγάλη υποστήριξη στα παιδιά», άλλοι εκπαιδευτικοί δεν είναι συνεργάσιμοι. Όπως ειπώθηκε: «Υπάρχουν αρκετοί καθηγητές που οξύνουν τα πράγματα», «Υπάρχουν δάσκαλοι που είναι δύσκαμπτοι και άλλοι που δίνουν την ψυχή τους».

Η προτεραιότητα που δίνουν στην πολύπλευρη στήριξη των μαθητών αποτρέπει τους εκπαιδευτικούς από την καθιέρωση τιμωριών ή αυστηρών ποινών. Ακόμη και όταν υπήρξαν βανδαλισμοί σε ένα σχολικό κτίριο, η αστυνομία κλήθηκε χωρίς να κατηγορήσουν συγκεκριμένους μαθητές: «Δεν θέλαμε... Καλούμε την Αστυνομία για να δουν τους βανδαλισμούς και να μπορέσουμε να δικαιολογήσουμε τα έξοδα, αλλά ποτέ δεν έχουμε καταγγείλει, δεν ζητήσαμε να πάρουν αποτυπώματα, γιατί μαθητές είναι».

για μια ‘εγκυκλοπαιδική προσέγγιση’ (Holec 1988, 101) που βασίζεται κυρίως στη συσσώρευση γνώσεων, χωρίς να ενδιαφέρεται να ανακαλύψει τις σχέσεις ανάμεσα στα συστατικά διαφορετικών πολιτισμών. Έτσι, προσδίδεται στη γλώσσα η κοινωνική της πρακτική, χωρίς να αναπτύσσονται επικοινωνιακές δεξιότητες.

Ιδιαίτερα οι γυναίκες εκπαιδευτικοί υιοθετούν μια «μητρική» στάση μέσω της οποίας επιδιώκουν να προστατεύσουν τα «ξένα» παιδιά από το αίσθημα της μειονεξίας και την αποξένωση. Σύμφωνα με μια δασκάλα Δημοτικού: «Οι σχέσεις με τους μαθητές του σχολείου είναι πολύ καλές, μητρικές μπορώ να πω... Τα Αλβανάκια έχουν πολλές ενστάσεις, προσπαθώ εγώ προσωπικά να μην είμαι έντονη μαζί τους... δείχνω επιείκεια απέναντι στους ξένους, μητρική έκφραση ή επιβράβευση». Η καθηγήτρια Κοινωνικής Αγωγής μάλιστα θεωρεί αυτή τη στάση «φυσική» και αναμενόμενη εφόσον: «Η μεγάλη πλειοψηφία των καθηγητών είναι γυναίκες στα περισσότερα γυμνάσια της Ελλάδας».

Οπωσδήποτε, οι προαναφερθείσες καθηγήτριες κατανοούν ότι διαπραγματευόμενες τις εντάσεις με «Ένα μπράβο στο μάθημα», διαφοροποιούν τη συμπεριφορά τους απέναντι στο σύνολο των μαθητών. Η συνεχής επιβράβευση των «ξένων» δηλαδή, θα μπορούσε να επιφέρει άλλα από τα επιδιωκόμενα αποτελέσματα, να ενσταλάξει σε αυτούς έντονη εξάρτηση από την αναγνώριση και το «μπράβο» του εκπαιδευτικού, αλλά και να αυξήσει τον ανταγωνισμό με Έλληνες δημιουργώντας «δυο παρατάξεις».

Παράλληλα με τις «άτυπες» στρατηγικές οι εκπαιδευτικοί υιοθετούν νεότερες τάσεις της διδακτικής, ειδικότερα τη βιωματική μάθηση, η οποία προτάσσει την επικοινωνιακή προσέγγιση της διδασκαλίας. Οργάνωση συλλογικών δραστηριοτήτων, πολιτιστικών προγραμμάτων που δίνουν ευκαιρίες συμμετοχής και ανάπτυξης διαφορετικών δεξιοτήτων σε όλους τους μαθητές, θεωρούνται απαραίτητη προϋπόθεση για τη διαχείριση της πολυπολιτισμικότητας στο σχολείο: «Παλιά υπήρχαν χωριστές ομάδες, Αλβανοί / Έλληνες. Πήραμε την πρωτοβουλία να φτιάξουμε προαιρετικά προγράμματα στα οποία μετείχαν και οι δυο πλευρές», διευκρινίζει η διευθύντρια Γυμνασίου στο Κορωπί. Την ίδια άποψη εκφράζει και μια άλλη εκπαιδευτικός: «Έβαλα στην τάξη τραγούδια της Κάτω Ιταλίας για να δουν οι Έλληνες πως ούτε αυτοί καταλάβαιναν», θέλοντας να δείξει ότι οι συνήθειες και οι παραδόσεις αλλάζουν στο χρόνο και επομένως οι πολιτισμοί δεν πρέπει να ιεραρχούνται ούτε να εξιδανικεύονται.

Για τους γονείς των «ξένων» μαθητών

Σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών, το ενδιαφέρον που επιδεικνύουν οι γονείς των «ξένων» μαθητών για την πρόοδο των παιδιών τους εμφανίζει εντονότερες διακυμάνσεις: «Οι γονείς πιο πολύ των Αλβανών ενδιαφέρονται, των Ουκρανών συχνά, αλλά οι Ασιάτες και Αφρικανοί καθόλου», «Σπάνια έβλεπα γονείς», «Οι σχέσεις γονέων με τους εκπαιδευτικούς είναι πολύ καλές και τακτικές. Άσχετα με την εθνικότητα όλοι οι γονείς ενδιαφέρονται. Οι ξένοι γονείς έρχονται πιο συχνά, ενδιαφέρονται πιο πολύ για το θέμα της γλώσσας, δεν είναι τόσο αγχωμένοι όσο οι Έλληνες, δείχνουν εμπιστοσύνη στο έργο του δασκάλου και δεν παρεμβαίνουν... Οι Έλληνες... είναι υπερπροστατευτικοί, έχουν άγχος για την ύλη και την επίδοση του παιδιού, παρεμβαίνουν στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα, γίνονται οι ίδιοι δάσκαλοι, και δεν επιδεικνύουν εύκολα εμπιστοσύνη στον δάσκαλο/ δασκάλα», «Οι γονείς των μεταναστών δεν έρχονται στο σχολείο. Πρέπει να υπάρχει ιδιαίτερος λόγος, δηλ. να τους έχουμε τηλεφωνήσει για προβλήματα συμπεριφοράς, και κάποια στιγμή μπορεί και να έρθει ο γονιός. Συνήθως δεν μας αντιμετωπίζουν με καλή διάθεση. Νομίζουν ότι τους έχουμε θίξει το παιδί τους, ότι το έχουμε αδικήσει, υπάρχει μια αρνητική κατάσταση, με προκατάληψη».

Παρά τις διακυμάνσεις αυτές, τους ξένους γονείς χαρακτηρίζει η πολύωρη επαγγελματική απασχόληση και η μεγάλη δυσκολία έκφρασης στην Ελληνική γλώσσα. Εξαιτίας των δυο αυτών στοιχείων δεν μπορούν να κατανοήσουν τη σχέση του παιδιού τους με το μαθησιακό περιβάλλον και να βοηθήσουν στην αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών. Επίσης, δυσχεραίνεται η επικοινωνία με τους εκπαιδευτικούς σε βαθμό που ορισμένοι ξένοι γονείς επισκέπτονται σπάνια το σχολείο: «Δεν ξέρουν τη γλώσσα... Τους έλεγα ‘καλό παιδί’, ‘good boy’, μπορούσαν να το καταλάβουν». Για όσους επιζητούν σχετική ενημέρωση, η μετάφραση γίνεται από τα ίδια τους τα παιδιά ή φίλους που έρχονται με αυτό το σκοπό.

Όπως συνάγεται από τα παραπάνω, η σύγκριση μεταξύ Ελλήνων και ξένων γονέων επανέρχεται στις συνεντεύξεις με τους εκπαιδευτικούς: «Είναι καλές μητέρες οι ξένες, πολύ προστατευτικές. Έχουν πιο πρωτόγονη αντίληψη από τη δική μας, ενώ η χρήση σωματικής βίας είναι σύνηθες μέσο για να πείσουν το παιδί τους να γίνει καλύτερος μαθητής. Τα ξένα παιδιά μεγαλώνουν σε πιο σκληρό και αυστηρό περιβάλλον». Η προτεραιότητα που δίνουν οι «ξένοι» γονείς στην επιβίωση ενθαρρύνει τους νεαρούς τους απογόνους να βοηθήσουν οικονομικά την οικογένειά τους, παρά να θέσουν υψηλούς εκπαιδευτικούς στόχους. Όπως είπε μια καθηγήτρια Φυσικής: «Οι Ρωσσοπόντιοι και οι Αλβανοί, στην πλειοψηφία τους δεν... παροτρύνονται από τις οικογένειες τους να κάνουν κάτι καλύτερο. Αυτό που ενδιαφέρει τις οικογένειες είναι η οικονομική κατοχύρωση, δεν υπάρχει ενδιαφέρον για γνώση. Αρκούνται στη βάση, στο ελάχιστο. Αυτό φρενάρει τη λειτουργία του σχολείου».

Πράγματι, η περιορισμένη συμμετοχή των ξένων γονέων στις σχολικές ενημερωτικές συναντήσεις: «Έχει επίδραση στο παιδί. Ένας γονιός που ενδιαφέρεται για την σχολική επίδοση του παιδιού του ενδιαφέρεται για το παιδί του γενικότερα, οπότε βλέπουμε ότι οι γονείς των παιδιών που ενδιαφέρονται είναι οι γονείς των παιδιών που δεν έχουν ιδιαίτερο πρόβλημα. Ενώ οι άλλοι των οποίων τα παιδιά έχουν πρόβλημα και θα έπρεπε να είναι στο σχολείο σε εβδομαδιαία βάση, δεν έρχονται. Οι γονείς θα έπρεπε να έρχονται και να μην αφήνουν όλο το βάρος στους καθηγητές».

Για την επιμόρφωση

Στόχοι επιμόρφωσης. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι η επιμόρφωση έχει ως πρωταρχικό στόχο την υποστήριξη της επιστημονικής και επαγγελματικής εξέλιξής τους, γι' αυτό και πρέπει να λειτουργεί συστηματικά ένα οργανωμένο δίκτυο φορέων οι οποίοι σχεδιάζουν και εποπτεύουν αυτό το έργο. Από τις απαντήσεις τους συμπεραίνουμε ότι γνωρίζουν πως η «διαπολιτισμική ικανότητα» ενός εκπαιδευτικού προϋποθέτει τη δια βίου μάθηση με βάση τις αρχές της διαπολιτισμικής παιδαγωγικής: παροχή γνώσεων, καλλιέργεια στάσεων και ανάπτυξη δεξιοτήτων «μετάφρασης» γνώσεων και στάσεων σε παιδαγωγικές και διδακτικές πρακτικές.¹⁵

Υπάρχουσα εμπειρία. Εντούτοις, καθηγήτρια Κοινωνικής Αγωγής και Ιστορίας σημειώνει ότι δεν συμμετείχε σε προγράμματα σχετικά με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση ή τη διαχείριση

¹⁵ Τόσο η ελληνική όσο και η διεθνής βιβλιογραφία καταδεικνύει την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών ως «θεσμό» στρατηγικής σημασίας για τη συνεχή επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών και τον εκσυγχρονισμό και την ανάπτυξη των ίδιων των εκπαιδευτικών συστημάτων (Λιακοπούλου 2007, 65).

της πολυπολιτισμικότητας, πράγμα το οποίο οφείλεται στην ελλιπή ενημέρωση που είχε από το Υπουργείο Παιδείας ή άλλους αρμόδιους φορείς. Σε γενικές γραμμές, οι εκπαιδευτικοί εξήγησαν ότι τα μόνα επιμορφωτικά σεμινάρια στα οποία έχουν κληθεί να συμμετάσχουν συνδέονται με την ειδικότητά τους –τη διδακτική ύλη και την αλλαγή των σχολικών εγχειριδίων.

Αιτιολόγηση ελλιπούς επιμόρφωσης. Η σημασία την οποία αποδίδουν οι εκπαιδευτικοί στα επιμορφωτικά σεμινάρια συνάγεται και από το ότι όσοι δεν έχουν τη σχετική εμπειρία όχι μόνο κατανοούν τις αδυναμίες τους, αλλά επίσης δίνουν έμφαση στη στήριξη την οποία περιμένουν από την πολιτεία. Όπως υπογραμμίζει μια καθηγήτρια: «Λειτουργώ εμπειρικά και με ένστικτο. Ποτέ δεν είχα ενημέρωση από το Υπουργείο Παιδείας για κανένα σεμινάριο... όλες οι ενέργειες των εκπαιδευτικών έχουν να κάνουν με προσωπικές τους πρωτοβουλίες... δεν μπορεί και δεν πρέπει ο δάσκαλος να αυτοσχεδιάζει. Δεν αρκούν μερικά σεμινάρια για την διδακτική ύλη να καλύψουν τις ανάγκες των εκπαιδευτικών». Παρόμοιες είναι οι σκέψεις της καθηγήτριας Κοινωνικής Αγωγής: «οι καθηγητές βοηθούνται μεταξύ τους, θέλουν οι συμπεριφορές τους να είναι κοινές, ο ένας συμβουλεύει τον άλλον. Δεν έχουν δοθεί εγχειρίδια για τον χειρισμό της πολυπολιτισμικότητας. Από μόνοι τους ότι αγοράσουν και διαβάσουν... Λείπουν οι κοινωνικές δράσεις που να ενισχύουν το έργο των εκπαιδευτικών». Τέλος, μια καθηγήτρια Φυσικής εκτιμά ότι χρειάζεται μια «ολιστική άποψη για το τι αντιμετωπίζουν τα παιδιά... Πρέπει να αλλάξουν πάρα πολλά από τους εκπαιδευτικούς μέχρι τα σχολεία... Οι περισσότεροι καθηγητές δεν γίνονται καλύτεροι, δεν έχουν κίνητρο».

Επιμορφωτές. Οι προτάσεις των εκπαιδευτικών γύρω από το ποιος πρέπει να αναλάβει την ευθύνη της επιμόρφωσής τους είναι ενδεικτικές του ρόλου που θεωρούν ότι διαδραματίζει η εκπαίδευση. Για όλους σχεδόν τα «καταλληλότερα πρόσωπα» για την επιτυχή επιμόρφωσή τους είναι οι Πανεπιστημιακοί. Ισχυρίζονται μάλιστα ότι η συνεργασία μεταξύ πανεπιστημιακών και εκπαιδευτικών διευκολύνει το σχεδιασμό επιμορφωτικών προγραμμάτων μέσω των οποίων θα αντιμετωπιστούν πολλά και επίκαιρα προβλήματα.

Τα παραπάνω φέρνουν στην επιφάνεια την άποψη ότι η καταλληλότητα των επιμορφωτών κρίνεται από το αν και κατά πόσο έχουν ασχοληθεί σε βάθος με τα ζητήματα που ανακύπτουν στο πολυπολιτισμικό σχολείο και είναι οι ίδιοι, κατά το δυνατόν, απαλλαγμένοι από προκαταλήψεις για τον Εαυτό και τον Άλλον.

Όροι επιμόρφωσης. Ενδεικτικό του ενδιαφέροντος που τρέφουν για την επιμόρφωση είναι και το ότι τους απασχολούν οι όροι υπό τους οποίους θα διεξαχθεί μια τέτοια συνεργασία: οι πανεπιστημιακοί πρέπει να «μην έχουν αποκοπεί από την πραγματικότητα της εκπαιδευτικής κοινότητας και να γνωρίζουν τα προβλήματα και τις ελλείψεις των εκπαιδευτικών στην πρωτοβάθμια αλλά και στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση». Υπό το πρίσμα αυτό, ένας καθηγητής Γυμνασίου εισηγήθηκε την ένταξη ειδικού μαθήματος στο πανεπιστήμιο για τη διαχείριση της πολυπολιτισμικότητας.

Η αντιμετώπιση του σχολείου υπό μια ευρεία οπτική προέτρεψε ορισμένους εκπαιδευτικούς να πουν ότι τα επιμορφωτικά σεμινάρια του ΟΕΠΕΚ πρέπει να απευθύνονται και στους γονείς των μαθητών εξαιτίας του καίριου ρόλου που παίζουν στις στάσεις των τελευταίων απέναντι στη διαδικασία μάθησης.

Περιεχόμενο και μορφή επιμορφωτικών σεμιναρίων. Οι εκπαιδευτικοί έκαναν πολλές προτάσεις για τις θεματικές ενότητες των σχετικών με τη διαχείριση της πολυπολιτισμικότητας σεμιναρίων, καθώς και για τη μορφή τους. Αναλυτικότερα, ζήτησαν τον εμπλουτισμό του περιεχομένου του προγράμματος σπουδών, την αποσαφήνιση της έννοιας της πολυπολιτισμικότητας, τη διάκριση των μαθησιακών δυσκολιών που οφείλονται σε πολιτισμικές διαφορές από όσες έχουν άλλες αφετηρίες -όπως η δυσλεξία-, την ψυχο-κοινωνική στήριξη του μαθητή, τη βιωματική μορφή των επιμορφωτικών δράσεων

Ζήτησαν επίσης, τη θεσμοθέτηση των φορέων που θα αναλάβουν την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, την απαλλαγή των τελευταίων από εκπαιδευτικά καθήκοντα κατά την περίοδο παρακολούθησης σεμιναρίων, εφόσον αυτά διοργανώνονται κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς, την έγκαιρη ενημέρωση και συμμετοχή σε αυτά εκπαιδευτικών όλων των ειδικοτήτων.

Ενδιαφέρουσα είναι η άποψη μιας καθηγήτριας Γαλλικών που εξηγεί ότι στα σχετικά σεμινάρια, τα παραδείγματα είναι «πάντα με Αλβανούς» και «πάντα αρνητικά» διότι τονίζουν τη «διαφορετικότητά» τους, π.χ. ότι τα Χριστούγεννα δεν στολίζουν δένδρο. Κατά τη γνώμη της οι επιμορφωτές: «Επαναλαμβάνουν στερεότυπα χωρίς να τα επεξεργάζονται», για αυτό και υπέδειξε να οργανωθούν «βιωματικά σεμινάρια, όχι θεωρητικά, πρέπει να μπου στη θέση του Άλλου, να νιώσουν μικροί, ευάλωτοι, ότι δεν καταλαβαίνουν».

Στις προαναφερθείσες αντιλήψεις για το περιεχόμενο των επιμορφωτικών σεμιναρίων έρχεται να προστεθεί η έμφαση που ορισμένοι εκπαιδευτικοί δίνουν στην επικοινωνία και τη σύνδεση των «διαφορετικών» μαθητών: «Αυτό που πρέπει να ψάξουμε είναι τα πράγματα που μας ενώνουν, όχι τα πράγματα που μας κάνουν διαφορετικούς... σε όλα τα μαθήματα. Και να μην ντρεπόμαστε, το διαφορετικό δεν είναι ντροπή». Αυτό σημαίνει ότι ούτε οι «ξένοι» μαθητές φαίνεται να επιδιώκουν τη διαφοροποίησή τους μέσα στην τάξη: «τα Αλβανάκια δεν θέλουν να κάνουν το διαχωρισμό» [ανάμεσα σε Εμάς και Εκείνους].

Για το ρόλο του εκπαιδευτικού και των σχολικών εγχειριδίων

Η ενσωμάτωση στα σχολικά εγχειρίδια παραδειγμάτων προσέγγισης της πολυπολιτισμικότητας και της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, κρίνεται αναγκαία από όλους τους εκπαιδευτικούς. Επιπλέον, οι παρατηρήσεις τους δείχνουν επίγνωση των προσπαθειών που καταβάλλονται προς αυτή την κατεύθυνση από τους αρμόδιους φορείς και των διαφοροποιήσεων που έχουν επέλθει στη διδακτική ύλη τα τελευταία χρόνια.

Τα εγχειρίδια κατηγοριοποιούνται σε παλιά και καινούργια, αλλά και ως προς το αντικείμενο του μαθήματος. Έτσι, κατά τη γνώμη μιας δασκάλας του Δημοτικού: «Τα παλιά σχολικά εγχειρίδια ήταν εθνοκεντρικά και μονοδιάστατα με αποτέλεσμα να δημιουργούνται προβλήματα στην τάξη. Παράλληλα, ο ρόλος του εκπαιδευτικού ήταν πιο δύσκολος γιατί έπρεπε να κάνει στοχευμένες παρεμβάσεις. Τα νεότερα εγχειρίδια εμπεριέχουν στοιχεία, εικόνες και εργασίες με μεθοδολογία καλλιέργειας σκέψης που είναι πολύ σημαντικό για όλα τα παιδιά ανεξαρτήτως εθνικότητας. Έχουν γραφτεί εμπεριέχοντας το στοιχείο της πολυπολιτισμικότητας», το οποίο άλλωστε αποτελεί και έναν από τους κύριους στόχους των ΔΕΠΠΣ και ΑΠΣ.

Ως προς τη συναφή με το αντικείμενο του μαθήματος διάκριση, υποστηρίζεται ότι οι εκπαιδευτικοί θετικής κατεύθυνσης εμπλέκονται λιγότερο σε θέματα που αφορούν την πολυπολιτισμική διάσταση του σχολείου - υπό το πρίσμα αυτό, τα βιβλία των μαθηματικών ή της φυσικής δεν απαιτούν ριζική αναμόρφωση.

Αντίθετα, επανέρχεται συχνά η άποψη πως πρέπει να αναθεωρηθεί ριζικά η διδακτική ύλη στο μάθημα της Ιστορίας. «Ο ρόλος των σχολικών εγχειριδίων αναφορικά με την πολυπολιτισμικότητα είναι σημαντικός. Τα βιβλία έχουν φτιάξει πολύ τα τελευταία χρόνια, ιδίως τα βιβλία της κοινωνικής αγωγής. Η ιστορία είναι ακόμη ελληνοκεντρική και η ύλη της πολύ συμπυκνωμένη και για παιδιά ανώτερου επιπέδου από αυτά που έχει το σχολείο. Δεν ανταποκρίνεται το επίπεδο του βιβλίου σε αυτό των παιδιών. Τα εγχειρίδια δεν βοηθούν πολύ για τις σύγχρονες τάσεις στην ιστορία και εκεί εμπλέκεται ο εκπαιδευτικός που ενισχύει με την διδασκαλία του αυτά που αναφέρει το βιβλίο».

Ένα ζήτημα που, ομόφωνα σχεδόν, θέτουν οι εκπαιδευτικοί αφορά τον όγκο της ύλης που πρέπει να καλυφθεί. Θεωρούν ότι στο μέτρο που ο όγκος αυτός είναι μεγάλος, δεν έχουν το περιθώριο να ανταποκριθούν στα αιτήματα που εγείρει η πολυπολιτισμική σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού: ενσωμάτωση των αρχών της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, ισότητα όλων των μαθητών απέναντι στην παιδαγωγική διαδικασία, καταπολέμηση στερεοτυπικών νοοτροπιών, ανοχή στην ετερότητα, ανάπτυξη ανθρωπιστικών ιδεών, κ.ά.. «Τα παιδιά θέλουν την ουσία... το σχολείο ακυρώνεται διότι δουλεύει σε ένα επίπεδο που δεν αφορά τα παιδιά, αφορά την ύλη», είναι τα λόγια μιας καθηγήτριας Γαλλικών σύμφωνα με την οποία ο εκπαιδευτικός καλείται να αξιολογεί και να υποδεικνύει αλλαγές στο αναλυτικό πρόγραμμα, να διαμορφώνει το κλίμα στην τάξη και να οργανώνει τις παιδαγωγικές δράσεις.

Σε διδακτικό επίπεδο, τον πολύπλευρο αυτό ρόλο διαδραματίζουν με σχετική ευκολία οι καθηγητές ξένων γλωσσών διότι τα εγχειρίδια που χρησιμοποιούν είναι, ως ένα τουλάχιστον βαθμό, απαλλαγμένα από εθνοκεντρικά στερεότυπα. Οι καθηγήτριες Γαλλικών ισχυρίζονται ότι: «Με βοηθούν τα εγχειρίδια που χρησιμοποιώ, που είναι παγκόσμια. Έχουν μέσα άτομα λευκά, έγχρωμα, τα παιδιά γελάνε, μπορούμε να κάνουμε ευκολότατα μάθημα διαπολιτισμού και να πούμε ότι σε σύνολο εικοσιπέντε παιδιών όλοι είμαστε διαφορετικοί. Εγώ π.χ. είμαι ξανθιά, έχω στραβή μύτη, μιλάω με το 'Θ'... το άλλο παιδί είναι έτσι», «Τα γαλλικά είναι ξένη γλώσσα για όλους. Αυτό με διευκολύνει. Θα τους πω: το 'καλημέρα' το λένε έτσι... 'στην Αλβανία πως το λένε;'... Ευτυχώς το κράτος δεν με αναγκάζει να βγάζω μεγάλη ύλη κι έτσι δίνω μεγάλη σημασία στην επικοινωνία», «Μέσα από το μάθημα προσπαθώ να αναδείξω τι διαφορετικό υπάρχει στο κάθε παιδί... αν μιλήσεις λίγο, απελευθερώνεσαι. Βλέπεις ότι δεν είναι τόσο διαφορετικό. ...Και στο λεξιλόγιο, τους λέω πάντα [των Αλβανών μαθητών]... πρέπει να είστε περήφανοι, να χαίρεστε που είστε δίγλωσσοι, έχετε ένα εργαλείο που δεν το έχουν οι άλλοι. Προσπαθώ πολύ να κάνω αυτή τη συζήτηση, να σπάσει ο πάγος».

Όπως προκύπτει, ο τρόπος με τον οποίο οι καθηγήτριες Γαλλικών αποτιμούν τον ρόλο που τόσο οι ίδιες όσο και τα σχολικά εγχειρίδια διαδραματίζουν στην εκπαιδευτική διαδικασία, επηρεάζεται από την ειδικότητά τους και θεωρούν ότι τα βιβλία που διδάσκονται στο πλαίσιο αυτού του μαθήματος διευρύνουν τους ορίζοντες των παιδιών.¹⁶

2.5 Συμπεράσματα

Παρά τους περιορισμούς που έθεσε εξ αρχής η μικρή διάρκεια του έργου και η περίοδος διεξαγωγής της πιλοτικής έρευνας, προέκυψαν σημαντικά ως προς την αναλυτική τους αξία στοιχεία γύρω από το νόημα που δίνουν στην πολυπολιτισμικότητα εκπαιδευτικοί διαφορετικής ειδικότητας και φύλου, από την Πρωτοβάθμια ή τη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

(α) Πρωταρχική θέση μεταξύ των ευρημάτων της πιλοτικής προσέγγισης κατέχει η διαπίστωση πως οι απόψεις τις οποίες εκφέρουν οι εκπαιδευτικοί για την πολυπολιτισμική διάσταση του σχολείου αφενός εμφανίζουν μια σειρά από αντιφάσεις και αφετέρου, συνδέονται άρρηκτα με συνολικότερες ιδέες, στερεότυπα, κοσμοθεωρίες.

Οι παρατηρούμενες αντιφάσεις εντούτοις, κάθε άλλο παρά είναι μεμονωμένες ή παράδοξες. Στην ουσία, αποκαλύπτουν με ευκρίνεια ασυνέχειες στο επίπεδο των θεσμών, των αξιών και των κοινωνικών πρακτικών. Είναι ενδεικτικό ότι, ακόμη και όσοι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται την πολυπολιτισμικότητα ως κάτι θετικό, το οποίο διευρύνει τους ορίζοντες Ελλήνων και «ξένων» μαθητών, κάθε άλλο παρά αποδέχονται ανεπιφύλακτα τη «μεικτή» σύνθεση του σχολείου, ενθαρρύνοντας ή παραβλέποντας τις συνέπειές που μια τέτοια «μίξη» επιφέρει στη διαδικασία μάθησης και τις σχέσεις στην τάξη.

Με την έννοια αυτή, όσο αλήθεια είναι ότι τις απόψεις των εκπαιδευτικών κατευθύνει το ισχύον εκπαιδευτικό σύστημα, η μεταναστευτική πολιτική, οι αναπαραστάσεις για την ετερότητα κ.λπ., άλλο τόσο ισχύει ότι οι ίδιοι μετέχουν ενεργά στην αναθεώρηση και τον επαναπροσδιορισμό των κοινωνικών αξιών ή αναπαραστάσεων. Κατ' επέκταση, οι συνεντεύξεις επιβεβαιώνουν την υπόθεση του ερευνητικού αυτού προγράμματος ότι το σχολείο είναι μια μικρογραφία της κοινωνίας: «Προσπαθεί να καταρρίψει... στερεότυπα... οι Έλληνες γίνονται καλύτεροι άνθρωποι, πιο ανοικτοί και πιο ανεκτικοί... Τα ξένα παιδιά από τη πλευρά τους θέλουν να ενταχθούν στην Ελληνική κοινωνία και να γίνουν αποδεκτά από τους Έλληνες συμμαθητές τους».

(β) Σχετικό με τα προαναφερθέντα, είναι το δεύτερο σημαντικό εύρημα της επεξεργασίας των δέκα συνεντεύξεων: πως όταν οι εκπαιδευτικοί βρεθούν αντιμέτωποι με ερωτήματα που θεωρούν ότι μπορεί να εκθέσουν τους ίδιους ή το σχολείο στα μάτια του ερευνητή, τείνουν να δώσουν «πολιτικά ορθές» απαντήσεις, δηλαδή, να αποκρύψουν ή να αποσιωπήσουν «μειωτικές» ή εθνοκεντρικές πληροφορίες για τις δραστηριότητές τους. Πρόκειται για τάση η οποία εναρμονίζεται με το γεγονός ότι αν και ο αντιρατσιστικός και ανθρωπιστικός λόγος εδραιώνεται με ταχείς ρυθμούς στη σύγχρονη ελληνική κοινωνία, δεν συνοδεύεται από αντίστοιχες αλλαγές στο επίπεδο των θεσμών: ως «ξένοι» οι μετανάστες

¹⁶ Την ανάγκη επαναπροσδιορισμού των γνώσεων και των δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών με αναφορά στην πολυπολιτισμική πραγματικότητα ως «διαπολιτισμική ικανότητα» εξετάζει ο Μάρκου (1997).

εξακολουθούν να προσκρούουν σε πολλούς και συχνά ανυπέρβλητους φραγμούς, δεν μετέχουν σε διαδικασίες λήψης κοινωνικών και πολιτικών αποφάσεων ούτε απολαμβάνουν ουσιαστικά δικαιώματα.

Η θέση των μεταναστών στη δημόσια σφαίρα έχει καθοριστικό αντίκτυπο στην ένταξη των παιδιών τους στο σχολικό περιβάλλον: οι σχέσεις των τελευταίων με Έλληνες συμμαθητές είναι φιλικές αλλά υποκρύπτουν βαθιά ριζωμένες εντάσεις, αριστεύουν συχνά στα μαθήματα αλλά δεν διδάσκονται συστηματικά την Ελληνική γλώσσα, οι εκπαιδευτικοί τους «βοηθούν» αλλά δεν τους προωθούν πάντα ως σημαιοφόρους στις παρελάσεις, στα φιλολογικά μαθήματα περιγράφεται η ζωή σε «άλλες» χώρες και πολιτισμούς αλλά το μάθημα των θρησκευτικών επικεντρώνεται στην Χριστιανική Ορθοδοξία κ.λπ.

(γ) Η διαχείριση των ζητημάτων που συναρτώνται με τον πολυπολιτισμικό χαρακτήρα του σχολείου οικοδομείται, αποκλειστικά σχεδόν, στην υιοθέτηση άτυπων, αυτοσχέδιων στρατηγικών. Ακριβώς επειδή, σύμφωνα πάντα με τους εκπαιδευτικούς που έδωσαν συνεντεύξεις, οι οδηγίες και τα εγχειρίδια που χορηγούν σε αυτούς οι αρμόδιοι φορείς παραμένουν ανεπαρκή. Οσοδήποτε αποτελεσματικές και αν είναι επομένως, στην καθημερινή ζωή οι στρατηγικές που μετέρχονται οι εκπαιδευτικοί για την επίλυση προβλημάτων ή την προώθηση συνεργασιών μεταξύ Ελλήνων και «ξένων» μαθητών, οι στρατηγικές αυτές διατηρούν ένα αποσπασματικό και βραχυπρόθεσμο χαρακτήρα.

Με μια λέξη, τα στοιχεία της πιλοτικής έρευνας αναδεικνύουν ότι ενώ η σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού στο ελληνικό σχολείο είναι πολυπολιτισμική, τις προσπάθειες που καταβάλλουν οι εκπαιδευτικοί για ουσιαστική εξοικείωση των Ελλήνων μαθητών με τους «ξένους» αναχαιτίζουν ευρύτεροι κοινωνικοί στόχοι συνυφασμένοι με την πολιτισμική αφομοίωση του Άλλου.

Κεφάλαιο 3: Ποσοτική έρευνα

3.1 Σχεδιασμός

Κατά το σχεδιασμό της ποσοτικής έρευνας ελήφθησαν υπόψη τα εξής ζητήματα:

(Α) Η αξιοποίηση των πορισμάτων της πιλοτικής προσέγγισης. Όπως σημειώνεται στο Κεφάλαιο 3, πρωταρχικός στόχος αυτής της προσέγγισης ήταν η χρησιμοποίηση των ευρημάτων της για την κατάρτιση του ερωτηματολογίου της ποσοτικής. Οι προδιαγραφές δόμησης ερωτηματολογίων εντούτοις, απαιτούν σύντομη, σαφή και οριοθετημένη διατύπωση: για το λόγο αυτό, σε πλήρη αντίθεση με τη διεξαγωγή συνεντεύξεων, το σύνολο σχεδόν των ερωτήσεων του ερωτηματολογίου έχουν τυποποιημένη μορφή.

Επιπλέον, ενώ οι εκπαιδευτικοί που έδωσαν συνεντεύξεις αναφέρθηκαν στις σχέσεις που συνάπτουν Έλληνες και «ξένοι» μαθητές κατά τον ελεύθερο χρόνο τους, η ποσοτική έρευνα επικεντρώνεται στις μαθητικές σχέσεις που παρατηρούνται στο εσωτερικό του σχολείου, ώστε να μη λάβει μεγάλη έκταση το ερωτηματολόγιο.

Τέλος, στο βαθμό που οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι συγκροτούν το δείγμα της ποσοτικής έρευνας καλούνται να επιλέξουν δομημένες απαντήσεις και όχι να διατυπώσουν ελεύθερα σκέψεις γύρω από προσωπικές επιλογές και βιώματα, τα ποσοτικά δεδομένα στερούνται τον πλούτο των ερμηνειών που διατύπωσαν όσοι πήραν μέρος στην πιλοτική έρευνα.

(Β) Η χρησιμοποιούμενη ορολογία. Προκειμένου να αποφευχθούν «εύκολες» και «συνηθισμένες» απαντήσεις, αποκλείστηκαν όροι όπως ο «ρατσισμός» ή η «ξеноφοβία». Παράλληλα, οι μαθητές ταξινομήθηκαν σε δυο κατηγορίες: Έλληνες και «ξένους» (παιδιά μεταναστών και παλιννοστούντων πρώτης και δεύτερης γενιάς) έτσι ώστε να καταγραφούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών και για τις δυο αυτές κατηγορίες.

(Γ) Αξιοπιστία ευρημάτων. Η έρευνα επικεντρώνεται στους τρόπους με τους οποίους οι εκπαιδευτικοί περιγράφουν το έργο, τις σχέσεις και τα ζητήματα που τους απασχολούν στο σχολείο, δεν επιδιώκει όμως τον έλεγχο του βαθμού στον οποίο οι περιγραφές αυτές ανταποκρίνονται στον ακριβή αριθμό Ελλήνων και «ξένων» μαθητών ή τους όρους συνύπαρξης και συνεργασίας τους. Παρόλα αυτά, η αποτύπωση των απόψεων και των στάσεων των εκπαιδευτικών απέναντι στην πολυπολιτισμική διάσταση του σχολείου έχει υψίστη αναλυτική σημασία: σύμφωνα με τη σχετική βιβλιογραφία, οι δράσεις, οι κώδικες επικοινωνίας και οι συμπεριφορές του ατόμου προσδιορίζονται κατεξοχήν από τους τρόπους με τους οποίους αντιλαμβάνεται και βιώνει το άμεσο κοινωνικό περιβάλλον.

Α. Πληθυσμός και μέγεθος δείγματος

Ο πληθυσμός στον οποίο απευθύνεται η έρευνα είναι εκπαιδευτικοί Γυμνασίων σε όλη τη χώρα. Ωστόσο, επειδή ο προϋπολογισμός του έργου ήταν χαμηλός και η χρονική διάρκειά του περιορισμένη, χρησιμοποιήθηκαν ορισμένα *ad hoc* κριτήρια για την επιλογή του δείγματος. Πρόκειται για τα εξής:

(α) Επιλέχθηκαν όλα τα γυμνάσια της Αττικής, καθώς και τα Γυμνάσια στις πρωτεύουσες των νομών (βλ. Παράρτημα 2 «Σχολεία στα οποία εστάλη το ερωτηματολόγιο»), με το σκεπτικό ότι εφόσον οι περισσότεροι μετανάστες ζουν και εργάζονται σε αστικά κέντρα, ο μαθητικός πληθυσμός στα συγκεκριμένα σχολεία θα είναι κατεξοχήν «μεικτός».

(β) Το ερωτηματολόγιο συμπληρώθηκε από δύο μόνο εκπαιδευτικούς σε κάθε Γυμνάσιο: έναν θεωρητικής και έναν θετικής κατεύθυνσης. Με τον τρόπο αυτό διαπιστώνεται, ενδεικτικά έστω, κατά πόσο η κατεύθυνση σπουδών επηρεάζει τις εξεταζόμενες απόψεις.

(γ) Η επιλογή των δυο εκπαιδευτικών είναι ευθύνη των διευθυντών των Γυμνασίων από τους οποίους επιπλέον, ζητήθηκε να επιστρέψουν τα συμπληρωμένα ερωτηματολόγια στην ερευνητική ομάδα. Θεωρήθηκε πως η διαμεσολάβησή τους θα λειτουργήσει υποστηρικτικά για τη διεξαγωγή της έρευνας.

Το σύνολο των Γυμνασίων στα οποία εστάλησαν ερωτηματολόγια είναι 817 εκ των οποίων τα 8 είναι διαπολιτισμικά, ενώ το μέγεθος του δείγματος που σχεδιάστηκε για την έρευνα είναι 1.634 περίπου εκπαιδευτικοί.

B. Το ερωτηματολόγιο

Το ερωτηματολόγιο συγκροτείται από θεματικές ενότητες, στις οποίες περιλαμβάνονται ομάδες ερωτήσεων αλλά και μεμονωμένες ερωτήσεις (βλ. Παράρτημα 3). Η πρώτη θεματική ενότητα περιλαμβάνει ερωτήσεις πραγματολογικού χαρακτήρα: φύλο, έτος γέννησης, κατεύθυνση σπουδών και έτη διδασκαλίας των εκπαιδευτικών (Ερωτήσεις 1-4). Η δεύτερη ενότητα περιλαμβάνει ερωτήσεις για τη συμμετοχή τους σε διαπολιτισμικά επιμορφωτικά προγράμματα και το κατά πόσο έχουν βοηθηθεί από αυτά (Ερωτήσεις 5 και 6). Η τρίτη ανιχνεύει τη δημογραφική σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού στα σχολεία που διδάσκουν (Ερωτήσεις 7 και 8). Η τέταρτη ενότητα επικεντρώνεται στο πώς αντιλαμβάνονται την πολυπολιτισμικότητα και πόσο συχνά χρησιμοποιούν αυτόν τον όρο (Ερωτήσεις 9 και 10). Στην πέμπτη ενότητα περιλαμβάνονται ερωτήσεις για τα προβλήματα που συναντούν στην εκτέλεση των εκπαιδευτικών τους καθηκόντων και στις σχέσεις με μαθητές (Ερωτήσεις 11 και 12). Ακολουθεί μια ενότητα με ερωτήσεις για τις δυσκολίες που προκύπτουν στις σχέσεις μεταξύ Ελλήνων και «ξένων» μαθητών (Ερωτήσεις 13-22), ενώ η τελευταία ενότητα αφορά τις προτάσεις των εκπαιδευτικών για τη μορφή και το περιεχόμενο των επιμορφωτικών σεμιναρίων που θα οργανώσουν οι ΟΕΠΕΚ/ΥΠΕΠΘ (Ερωτήσεις 23 - 25).

Οι όροι διεξαγωγής της έρευνας (συμπλήρωση του ερωτηματολογίου από εκπαιδευτικούς χωρίς τη βοήθεια συνεντευκτών), κατέστησαν αναγκαία τη διαμόρφωση ερωτήσεων κλειστού τύπου. Δύο μόνο ερωτήσεις είναι ανοικτές, η μια αφορά την κατεύθυνση σπουδών των εκπαιδευτικών και η άλλη το νόημα που αποδίδουν στην πολυπολιτισμικότητα.

3.2 Διεξαγωγή

Μετά την κατάρτιση και την αναπαραγωγή του ερωτηματολογίου, αυτό εστάλη μέσω ταχυδρομείου στα σχολεία. Ταυτόχρονα, εστάλη και απαντητικός, προπληρωμένος φάκελος με σκοπό να διευκολυνθούν οι διευθυντές ως προς την επιστροφή των συμπληρωμένων ερωτηματολογίων.

Το χρονικό διάστημα που ορίστηκε για τη διαδικασία συμπλήρωσης και επιστροφής των ερωτηματολογίων ήταν 25 ημέρες (15 Σεπτεμβρίου μέχρι 10 Οκτωβρίου 2008). Παρόλα αυτά, επειδή υπήρξε μεγάλη ανταπόκριση και ενδιαφέρον για την έρευνα, δόθηκε μια παράταση δέκα ημερών (μέχρι 20 Οκτωβρίου 2008).

A. Αντιδράσεις εκπαιδευτικών

Οι αντιδράσεις όσων παρέλαβαν το ερωτηματολόγιο μπορούν να ταξινομηθούν ως εξής:

A) Νομιμοποίηση της έρευνας

Δυο διευθυντές ζήτησαν πληροφορίες για τη νομιμότητα της έρευνας καθώς τα σχολεία δεν είχαν ενημερωθεί για αυτήν από τον ΟΕΠΕΚ. Θέλοντας να παρακάμψει αυτό το πρόβλημα, η επιστημονική υπεύθυνη του έργου συνέταξε σχετική με το αντικείμενο και τους στόχους της έρευνας επιστολή, η οποία εστάλη στις Διευθύνσεις Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Για τον ίδιο λόγο, εστάλη σε όσους το ζήτησαν, το νομικό καθεστώς της προκήρυξης του διαγωνισμού στο πλαίσιο του οποίου το έργο ανατέθηκε στην ένωση ΚΕΔΡΟΣ Α.Ε.-Ε.Κ.Κ.Ε.

B) Στόχοι της έρευνας και συμπλήρωση του ερωτηματολογίου

Ορισμένοι εκπαιδευτικοί ζήτησαν διευκρινήσεις ως προς τη συμπλήρωση και την αποστολή του ερωτηματολογίου, ενώ άλλοι θέλησαν να μάθουν περισσότερα για τη σκοπιμότητα του έργου. Οι αναγκαίες εξηγήσεις δόθηκαν τηλεφωνικά ή ηλεκτρονικά.

Γ) Διαδικαστικά ζητήματα

Σε ελάχιστες περιπτώσεις παρατηρήθηκαν παραλείψεις –λ.χ. απαντητικών φακέλων-, οι οποίες αντιμετωπίστηκαν με άμεση αποστολή (ταχυμεταφορά) των απαραίτητων υλικών.

Δ) Ευνοϊκά σχόλια

Ορισμένοι εκπαιδευτικοί τηλεφώνησαν αποκλειστικά για να συγχαρούν την ομάδα έργου και μάλιστα εξέφρασαν την επιθυμία να προβούν και οι ίδιοι σε ανάλογες ερευνητικές δράσεις στο μέλλον.

Επίσης, τηλεφώνησαν εκπαιδευτικοί από σχολεία τα οποία δεν περιλαμβάνονται στο δείγμα. Αυτοί ζήτησαν να συμπληρώσουν το ερωτηματολόγιο διότι το αντικείμενο της έρευνας άπτεται άμεσα με ζητήματα που τους απασχολούν σε καθημερινή βάση.

B. Επιστροφή ερωτηματολογίων

Από τα 1.634 ερωτηματολόγια που εστάλησαν στα Γυμνάσια της χώρας επεστράφησαν 751 (45,9%). Το υψηλό αυτό ποσοστό θα μπορούσε να αποδοθεί στους ακόλουθους παράγοντες:

- Τη σημασία που έχει το αντικείμενο της έρευνας για τους εκπαιδευτικούς.
- Τον επιτυχή σχεδιασμό της έρευνας
- Τη μικρή έκταση του ερωτηματολογίου και τη σαφήνεια των ερωτημάτων
- Τη διαμεσολάβηση των Διευθυντών των Γυμνασίων
- Τη διαδικασία επιστροφής των συμπληρωμένων ερωτηματολογίων
- Τη χρήση επιστολόχαρτου με τη σφραγίδα ΟΕΠΕΚ/ΥΠΕΠΘ
- Την επιστολή στις Διευθύνσεις Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

3.3 Στατιστική επεξεργασία και ανάλυση δεδομένων

Μετά τη συγκέντρωση των ερωτηματολογίων έγινε έλεγχος της κωδικογράφησης τους και εισαγωγή των στοιχείων σε δομημένο ηλεκτρονικό αρχείο δεδομένων. Ακολούθησε δεύτερος ηλεκτρονικός έλεγχος του αρχείου με στατιστικές τεχνικές επεξεργασίας στοιχείων και χρήση του στατιστικού προγράμματος SPSS, με το οποίο έγινε η στατιστική επεξεργασία, ανάλυση και παρουσίαση των δεδομένων.

Α. Ορισμός μεταβλητών

Τα χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών και οι επιμέρους ερωτήσεις του ερωτηματολογίου ορίστηκαν ως μεταβλητές. Η διερεύνηση και ερμηνεία των χαρακτηριστικών των εκπαιδευτικών βασίζεται στη συνδυασμένη χρήση πολλών στατιστικών μεταβλητών, ανεξάρτητων και εξαρτημένων και την εφαρμογή μεθόδων περιγραφικής και επαγωγικής στατιστικής.

Ως ανεξάρτητες μεταβλητές ορίστηκαν οι εξής: το φύλο, η ηλικία, τα έτη προϋπηρεσίας, η κατεύθυνση σπουδών και η συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε διαπολιτισμικά επιμορφωτικά προγράμματα. Τα στοιχεία που προκύπτουν από τις υπόλοιπες ερωτήσεις του ερωτηματολογίου ορίστηκαν ως εξαρτημένες μεταβλητές –λ.χ. οι απόψεις για την πολυπολιτισμικότητα και οι επιπτώσεις της στις σχέσεις μεταξύ μαθητών.

Οι υποθέσεις της έρευνας οδήγησαν στη δημιουργία δύο νέων ανεξάρτητων μεταβλητών οι οποίες είναι οι εξής:

1. *Σύνθεση μαθητικού πληθυσμού*: Η μεταβλητή αυτή προκύπτει ως σύνθεση των απαντήσεων που έχουν δοθεί στις ερωτήσεις 7 και 8, έχει δε τρεις κατηγορίες. Η πρώτη κατηγορία περιλαμβάνει σχολεία στα οποία υπερτερούν οι Έλληνες μαθητές ενώ οι περισσότεροι «ξένοι» είναι παλιννοστούντες. Η δεύτερη κατηγορία συγκροτείται από σχολεία στα οποία οι Έλληνες μαθητές είναι περισσότεροι από τους «ξένους». Στην τρίτη κατηγορία ο αριθμός των Ελλήνων μαθητών είναι ίσος ή μικρότερος με εκείνον των «ξένων».
2. *Χαρακτηριστικά εκπαιδευτικών*: Η μεταβλητή αυτή απορρέει από τη σύνθεση άλλων: της «κατεύθυνσης σπουδών (θεωρητικής-θετικής)» και της «συμμετοχής σε επιμορφωτικά προγράμματα (ναι-όχι)», όπου οι τέσσερις κατηγορίες της προκύπτουν από το συνδυασμό των απαντήσεων στις δύο αυτές ερωτήσεις.

Οι μέθοδοι περιγραφικής στατιστικής που χρησιμοποιήθηκαν στην έρευνα περιλαμβάνουν πίνακες κατανομής συχνοτήτων και διασταυρώσεων. Επίσης, γίνεται χρήση μεθόδων επαγωγικής στατιστικής για την εξαγωγή συμπερασμάτων και τον έλεγχο των υποθέσεων εργασίας με διάφορα στατιστικά τεστ. Για κάθε τεστ έχει υπολογισθεί η τιμή πιθανότητας στατιστικής σημαντικότητας (p -value). Οι τιμές (p -value) που είναι μικρότερες του συνήθους ορίου της τιμής 0,050 (5%) καταδεικνύουν εξάρτηση-διαφοροποίηση μεταξύ δύο μεταβλητών (Chi square test και Fisher's exact test) και διαφοροποίηση των μέσων τιμών δύο ή περισσότερων «πληθυσμιακών ομάδων» (t-test και F-test αντίστοιχα).

Η στατιστική ανάλυση έδειξε ότι οι ανεξάρτητες μεταβλητές του φύλου, της ηλικίας και των ετών προϋπηρεσίας δεν επηρεάζουν τα ευρήματα: στα στατιστικά τεστ που χρησιμοποιήθηκαν για τον έλεγχο των υποθέσεων της έρευνας δεν παρατηρήθηκαν

στατιστικά σημαντικές διαφορές. Για το λόγο αυτό, ως ανεξάρτητες μεταβλητές ορίστηκαν οι εξής: κατεύθυνση σπουδών, συμμετοχή σε σεμινάρια, σύνθεση μαθητικού πληθυσμού και χαρακτηριστικά εκπαιδευτικών.

Β. Κωδικογράφηση ανοικτών ερωτήσεων

Τη συγκέντρωση των ερωτηματολογίων ακολούθησε η ταξινόμησή τους, ο έλεγχος της κωδικογράφησης και η διόρθωση λαθών στη συμπλήρωση από τους εκπαιδευτικούς. Επίσης, κωδικογραφήθηκαν οι δύο ανοικτές ερωτήσεις, η 3: «Ποια είναι η ειδικότητά σας» και η 9: «Τι σημαίνει για σας η πολυπολιτισμικότητα».

Ερώτηση 3 - Ανάλογα με τις απαντήσεις τους, οι εκπαιδευτικοί ταξινομήθηκαν σε δυο κατηγορίες:

| Θεωρητική κατεύθυνση | Θετική κατεύθυνση |
|--|-------------------|
| Φιλολογία (Ελληνική, Αγγλική, Γαλλική κ.λπ.) | Μαθηματικά |
| Θεολογία | Φυσική |
| Αγωγή του Πολίτη | Χημεία |
| Κοινωνιολογία | Οικονομικά |
| Φυσική Αγωγή | Πληροφορική |
| Νομική | Γεωπονική |
| Οικιακή Οικονομία | Γεωλογία |
| Μουσική Αγωγή | |

Ερώτηση 9 - Σε πρώτο επίπεδο, οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών κωδικογραφήθηκαν με προσοχή, ώστε να διαφυλαχθούν κατά το δυνατόν οι ιδιαιτερότητες των αντιλήψεων για την πολυπολιτισμικότητα. Στη συνέχεια, οι κωδικογραφημένες αυτές απαντήσεις εντάχθηκαν στις ακόλουθες 16 κατηγορίες:

| Κωδικοί | Αντιλήψεις για την πολυπολιτισμικότητα |
|---------|--|
| 1 | Γνώση πολιτισμού και συνεργασία. Η ενότητα αυτή συναρτά τη γνώση των Ελλήνων μαθητών για τον Άλλον με τις σχέσεις που δημιουργούν με «ξένους» συμμαθητές τους |
| 2 | Αρμονική/ Καλή συνύπαρξη. Έμφαση εδώ δίδεται στις θετικές διαστάσεις της παρουσίας Ελλήνων και «ξένων» μαθητών στο ίδιο σχολείο |
| 3 | Συγκεκριασμός πολιτιστικών στοιχείων. Επίκεντρο της ενότητας αυτής είναι η αλληλεπίδραση ανάμεσα στη θρησκεία, τα ήθη, τα έθιμα μαθητών με ανόμοια πολιτισμικά χαρακτηριστικά |
| 4 | Αποδοχή/ Ανοχή/ Σεβασμός/ Όλοι ίσοι-όλοι διαφορετικοί. |

| Κωδικοί | Αντιλήψεις για την πολυπολιτισμικότητα |
|---------|--|
| | Η ενότητα αυτή περιλαμβάνει ιδέες και αξίες που προωθούν τη συνύπαρξη Ελλήνων και «ξένων» μαθητών |
| 5 | <i>Διαπροσωπικές σχέσεις.</i> Η ενότητα αυτή αφορά τις συγκεκριμένες μορφές σχέσεων που αναπτύσσουν οι εκπαιδευτικοί με «ξένους» μαθητές |
| 6 | <i>Αλληλεπίδραση/ Επικοινωνία/ Ανταλλαγή σε κοινωνικό και θεσμικό επίπεδο.</i> Η ενότητα αυτή εμπεριέχει αναφορές στις γενικότερες αλληλεπιδράσεις μεταξύ πολιτισμών, θεσμών, κοινωνικών συστημάτων |
| 7 | <i>Μετανάστες- Πρόσφυγες.</i> Επίκεντρο αυτής της ενότητας είναι οι αναφορές σε μετακινούμενους ή διωκόμενους πληθυσμούς και όχι σε «ξένους» |
| 8 | <i>Πολιτισμός/ Πολιτισμός υψηλού επιπέδου.</i> Οι απαντήσεις εδώ προτάσσουν την πολυπολιτισμικότητα ως κάτι ιδανικό |
| 9 | <i>Εθνοκεντρικά στερεότυπα.</i> Την ενότητα αυτή συγκροτούν απαντήσεις που δηλώνουν αποστροφή για το διαφορετικό και υποτίμηση των «ξένων» μαθητών |
| 10 | <i>Δυσλειτουργία εκπαιδευτικής διαδικασίας/ Δυσκολίες ένταξης.</i> Έμφαση εδώ δίδεται στις αρνητικές επιπτώσεις που έχει η παρουσία «ξένων» μαθητών στο σχολείο |
| 11 | <i>Εμπλουτισμός οριζόντων και ιδεών/ Νέοι προβληματισμοί.</i> Η ενότητα αυτή εστιάζεται στις θετικές συνέπειες της συνύπαρξης Ελλήνων και «ξένων» μαθητών |
| 12 | <i>Δυσκολίες συνύπαρξης.</i> Αναφορά σε προβλήματα και εντάσεις που αποδίδονται στην παρουσία «ξένων» μαθητών στο σχολείο |
| 13 | <i>Απουσία πολυπολιτισμικότητας.</i> Άρνηση του κοινωνικού αυτού φαινομένου με το σκεπτικό ότι οι «ξένοι» αφομοιώνονται στην ελληνική κοινωνία |
| 14 | <i>Μια πραγματικότητα.</i> Στην ενότητα αυτή προτάσσεται η εξάπλωση του φαινομένου της πολυπολιτισμικότητας στο δυτικό κόσμο |
| 15 | <i>Πρόκληση/ Δυσκολία/ Ευθύνη/ Βοήθεια.</i> Ενότητα εστιασμένη στο πως βιώνουν οι εκπαιδευτικοί την παρουσία «ξένων» μαθητών στο σχολείο |
| 16 | <i>Θεσμικό πλαίσιο.</i> Ενότητα εστιασμένη στη στήριξη που λαμβάνουν οι εκπαιδευτικοί από αρμόδιους φορείς για την αντιμετώπιση σχετικών με την πολυπολιτισμικότητα ζητημάτων |
| 88 | <i>Άσχετοι ορισμοί</i> |
| 89 | <i>Δεν τον/ την απασχολεί.</i> |

Ενώ όμως, η πληθώρα των απαντήσεων που δόθηκαν στο συγκεκριμένο ερώτημα αναπαριστά με ευκρίνεια τον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί την πολυπολιτισμικότητα, η επεξεργασία των απαντήσεων αυτών ως «ποσοτικών δεδομένων» προσκρούει σε μια σειρά από προβλήματα. Κυριότερο από αυτά είναι ο πολύ μικρός αριθμός απαντήσεων σε ορισμένες κατηγορίες (π.χ. 2 ή και 4 άτομα).

Για το λόγο αυτό, οι 16 κατηγορίες ενοποιήθηκαν σε 4 μεγαλύτερες, διαδικασία κατά την οποία ελήφθη υπόψη η οπτική των εκπαιδευτικών:

Ορισμένοι από αυτούς περιγράφουν την πολυπολιτισμικότητα ως: «Συνύπαρξη ατόμων με διαφορετικά πολιτισμικά γνωρίσματα» (πρώτη κατηγορία: κωδικοί 2, 5, 6, 7) ή ως: «Συγκερασμό διαφορετικών πολιτισμικών στοιχείων» (δεύτερη κατηγορία: κωδικοί 1, 3, 4, 8), ενώ άλλοι την αξιολογούν. Στη δεύτερη αυτή περίπτωση, ανακύπτουν οι «Θετικές αντιλήψεις για την πολυπολιτισμικότητα» (τρίτη κατηγορία: κωδικοί 11, 14, 15, 16) και οι «Αρνητικές» (τέταρτη κατηγορία: κωδικοί 9, 10, 12, 13).

Στην ανάλυση που ακολουθεί, η μεταβλητή «πολυπολιτισμικότητα» συγκροτείται από τις 4 αυτές κατηγορίες, οι οποίες συμπυκνώνουν τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών.

3.4 Ανάλυση και ερμηνεία ευρημάτων

Πίνακας 1

| | Χαρακτηριστικά εκπαιδευτικών (φύλο, κατεύθυνση σπουδών, επιμορφωτική εμπειρία) | |
|---|--|-------|
| | N | % |
| Άνδρες Θεωρητικής κατ. με συμμετοχή σε σεμινάρια | 9 | 1,2 |
| Άνδρες Θεωρητικής κατ. χωρίς συμμετοχή σε σεμινάρια | 44 | 6,1 |
| Άνδρες Θετικής κατ. με συμμετοχή σε σεμινάρια | 14 | 1,9 |
| Άνδρες Θετικής κατ. χωρίς συμμετοχή σε σεμινάρια | 156 | 21,6 |
| Γυναίκες Θεωρητικής κατ. με συμμετοχή σε σεμινάρια | 52 | 7,2 |
| Γυναίκες Θεωρητικής κατ. χωρίς συμμετοχή σε σεμινάρια | 278 | 38,5 |
| Γυναίκες Θετικής κατ. με συμμετοχή σε σεμινάρια | 21 | 2,9 |
| Γυναίκες Θετικής κατ. χωρίς συμμετοχή σε σεμινάρια | 148 | 20,5 |
| Σύνολο | 722 | 100,0 |

Στον Πίνακα αυτό διαπιστώνεται ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί με θεωρητική κατεύθυνση που δεν έχουν συμμετάσχει σε επιμορφωτικά προγράμματα συγκροτούν το 38,5% του δείγματος, εκείνες που έχουν θετική κατεύθυνση αλλά δεν έχουν την εμπειρία της επιμόρφωσης αποτελούν το 20,5%, ενώ οι άνδρες εκπαιδευτικοί θετικής κατεύθυνσης χωρίς αυτή την εμπειρία συνιστούν το 21,6% του συνόλου. Μικρότερα ποσοστά παρατηρούνται μεταξύ ανδρών και γυναικών εκπαιδευτικών και των δυο κατευθύνσεων με συμμετοχή σε προγράμματα.

Θα πρέπει να υπογραμμιστεί η σημαντική για την έρευνα αυτή διαπίστωση, ότι οι εκπαιδευτικοί που έχουν παρακολουθήσει διαπολιτισμικά επιμορφωτικά προγράμματα πιστεύουν ότι βοηθήθηκαν από αυτά (86,6%).[Βλ. Παράρτημα 3. «Πίνακες Κατανομών συχνοτήτων», Πίνακας Ερ.5 Συμμετοχή σε προγράμματα]

Πρέπει ακόμη, να διευκρινιστεί ότι στο δείγμα επικρατούν γυναίκες εκπαιδευτικοί (68,9%) με θεωρητική κατεύθυνση σπουδών (53,0%).¹⁷ Μέσος όρος ηλικίας των εκπαιδευτικών είναι τα 47,4 έτη, ενώ το 44,7% έχει προϋπηρεσία μεγαλύτερη από 20 έτη [Βλ. Παράρτημα 3. «Πίνακες Κατανομών συχνοτήτων», Πίνακες Ερ.2 Ηλικία, Ερ.4 Χρόνια προϋπηρεσίας.]

Πίνακας 2

| | Ερ.7 Αναλογία Ελλήνων και "ξένων" μαθητών | |
|-----------------------------------|---|-------|
| | N | % |
| Όλοι Έλληνες | 10 | 1,3 |
| Περισσότεροι Έλληνες | 689 | 92,2 |
| Ίδιος αριθμός Ελλήνων και "ξένων" | 32 | 4,3 |
| Κυρίως "Ξένοι" | 16 | 2,1 |
| Σύνολο | 747 | 100,0 |

Όπως διαφαίνεται στα παραπάνω στοιχεία, η πλειονότητα των εκπαιδευτικών (92,2%) παρουσιάζει τη σχολική τάξη ως «πολυπολιτισμική» με μεγαλύτερη, όμως, αναλογία Ελλήνων μαθητών.¹⁸

Πίνακας 3

| | Σύνθεση συνολικού μαθητικού πληθυσμού | |
|---------------------------------|---------------------------------------|-------|
| | N | % |
| Κυρίως Έλλ. και παλιννοστούντες | 110 | 15,2 |
| Κυρίως Έλλ. και "ξένοι" | 576 | 79,7 |
| Ισάριθμοι Έλληνες και "ξένοι" | 37 | 5,1 |
| Σύνολο | 723 | 100,0 |

Σύμφωνα με αυτά τα στοιχεία, το 79,7% των εκπαιδευτικών δηλώνει πως στα περισσότερα σχολεία ο μαθητικός πληθυσμός απαρτίζεται κυρίως από Έλληνες και «ξένους»,¹⁹ το 15,2% δηλώνει ότι επικρατούν Έλληνες και παλιννοστούντες και μόνο το 5,1% δηλώνει ότι ο μαθητικός πληθυσμός είναι κατεξοχήν «ξένοι».

¹⁷ Σύμφωνα με στατιστικά στοιχεία της ΕΣΥΕ, από τους 36.449 καθηγητές που διδάσκουν (το σχολικό έτος 2006/2007) σε ημερήσια γυμνάσια το 66% είναι γυναίκες, βλ. ΕΣΥΕ, 2006, Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση-Γυμνάσια.

¹⁸ Σύμφωνα με στατιστικά στοιχεία του ΙΠΟΔΕ (2006) οι αλλοδαποί και παλιννοστούντες μαθητές πλησιάζουν το 10% του συνολικού σχολικού πληθυσμού.

¹⁹ Από τους 32.368 «ξένους» μαθητές στα Δημόσια Ημερήσια Γυμνάσια (σχολικό έτος 2005/2006) το 23,3% είναι Παλιννοστούντες, βλ. ΕΣΥΕ, 2005, Έρευνα Παλιννοστούτων και Αλλοδαπών μαθητών στα Γυμνάσια.

Πίνακας 4

| Αντιλήψεις εκπαιδευτικών για την πολυπολιτισμικότητα | | Κατεύθυνση σπουδών | | Σύνολο |
|--|-----------|--------------------|--------|--------|
| | | Θεωρητική | Θετική | |
| Συνύπαρξη ατόμων με διαφορετικά πολιτισμικά γνωρίσματα | N | 218 | 171 | 389 |
| | % γραμμής | 56,0 | 44,0 | 100,0 |
| | % στήλης | 59,1 | 60,6 | 59,8 |
| Συγκερασμός διαφορετικών πολιτισμικών στοιχείων | N | 86 | 66 | 152 |
| | % γραμμής | 56,6 | 43,4 | 100,0 |
| | % στήλης | 23,3 | 23,4 | 23,3 |
| Θετικές αντιλήψεις | N | 49 | 38 | 87 |
| | % γραμμής | 56,3 | 43,7 | 100,0 |
| | % στήλης | 13,3 | 13,5 | 13,4 |
| Αρνητικές αντιλήψεις | N | 16 | 7 | 23 |
| | % γραμμής | 69,6 | 30,4 | 100,0 |
| | % στήλης | 4,3 | 2,5 | 3,5 |
| Σύνολο | N | 369 | 282 | 651 |
| | % γραμμής | 56,7 | 43,3 | 100,0 |
| | % στήλης | 100,0 | 100,0 | 100,0 |

Ο Πίνακας αυτός καταδεικνύει πως η κατεύθυνση σπουδών αλληλεπιδρά με τον τρόπο που οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται την πολυπολιτισμικότητα.

Το ουσιαστικό εύρημα εδώ είναι πως αν και η διαφορετική κατεύθυνση σηματοδοτεί ανομοιογενείς σπουδές, σχολικά εγχειρίδια, κ.λπ., διαδραματίζει μικρό ρόλο στη διαμόρφωση των απόψεων για την πολυπολιτισμικότητα. Όπως διαπιστώνεται, οι εκπαιδευτικοί της θεωρητικής (59,1%) όσο και της θετικής κατεύθυνσης (60,6%) δίνουν την ίδια περίπου έμφαση στη «συνύπαρξη ατόμων με διαφορετικά πολιτισμικά γνωρίσματα» ως συστατικό της πολυπολιτισμικότητας.

Αντιστοιχίες παρατηρούνται και στην προσέγγιση της πολυπολιτισμικότητας ως «θετικού» φαινομένου από εκπαιδευτικούς θεωρητικής και θετικής κατεύθυνσης (αντίστοιχα, 13,3% και 13,5%). Μια πιθανή ερμηνεία για το γεγονός ότι η κατεύθυνση σπουδών δεν λειτουργεί ως αποφασιστικός ρυθμιστικός παράγοντας των τρόπων με τους οποίους αντιμετωπίζεται η πολυπολιτισμική διάσταση του σχολείου, ανάγεται στο ότι συναφείς με το φαινόμενο αυτό προβληματισμοί δεν έχουν συστηματικά ενσωματωθεί στις πανεπιστημιακές σπουδές των εκπαιδευτικών που μετείχαν στο δείγμα της ποσοτικής έρευνας²⁰. Αν αυτή η υπόθεση ευσταθεί, τότε είναι λογικό να ειπωθεί πως η στάση που γενικότερα υιοθετούν οι εκπαιδευτικοί θεωρητικής κατεύθυνσης απέναντι στην πολυπολιτισμικότητα, δηλώνει τον εμπλουτισμό των γνώσεων και των παραστάσεων τους από μαθήματα όπως η Λογοτεχνία, που αναδεικνύουν τον πλούτο των πολιτισμικών στοιχείων διαφορετικών κοινωνιών.

²⁰ Σύμφωνα με σχετικές μελέτες (Κανακίδου & Παπαγιάννη 1994, 72), οι εκπαιδευτικοί που απέχουν από τα προβλήματα ενός πολυπολιτισμικού περιβάλλοντος, είναι αρνητικά διατεθειμένοι απέναντι στο «διαφορετικό». Επισημαίνουν μάλιστα ότι οι παιδαγωγοί πρέπει να αποκτήσουν γνώσεις και να αναπτύξουν ευαισθησίες που αφορούν τη συμβίωση μεταξύ των διαφορετικών ομάδων σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία.

Πίνακας 5

| Αντιλήψεις εκπαιδευτικών για την πολυπολιτισμικότητα | | Συμμετοχή σε προγράμματα | | Σύνολο |
|--|-----------|--------------------------|-------|--------|
| | | ΝΑΙ | ΟΧΙ | |
| Συνύπαρξη ατόμων με διαφορετικά πολιτισμικά γνωρίσματα | N | 42 | 345 | 387 |
| | % γραμμής | 10,9 | 89,1 | 100,0 |
| | % στήλης | 47,7 | 62,2 | 60,2 |
| Συγκερασμός διαφορετικών πολιτισμικών στοιχείων | N | 26 | 121 | 147 |
| | % γραμμής | 17,7 | 82,3 | 100,0 |
| | % στήλης | 29,5 | 21,8 | 22,9 |
| Θετικές αντιλήψεις | N | 16 | 71 | 87 |
| | % γραμμής | 18,4 | 81,6 | 100,0 |
| | % στήλης | 18,2 | 12,8 | 13,5 |
| Αρνητικές αντιλήψεις | N | 4 | 18 | 22 |
| | % γραμμής | 18,2 | 81,8 | 100,0 |
| | % στήλης | 4,5 | 3,2 | 3,4 |
| Σύνολο | N | 88 | 555 | 643 |
| | % γραμμής | 13,7 | 86,3 | 100,0 |
| | % στήλης | 100,0 | 100,0 | 100,0 |

Στον παραπάνω Πίνακα καταδεικνύεται ότι ανεξάρτητα από το αν οι εκπαιδευτικοί έχουν παρακολουθήσει επιμορφωτικά σεμινάρια ή όχι, θεωρούν ότι περισσότερο από οτιδήποτε άλλο, η πολυπολιτισμικότητα δηλώνει τη «συνύπαρξη ατόμων με διαφορετικά πολιτισμικά γνωρίσματα» (60,2%). Δηλώνει ακόμη, ότι το συγκεκριμένο κριτήριο αξιολογείται ως ιδιαίτερα σημαντικό από εκείνους οι οποίοι δεν μετείχαν σε σεμινάρια (62,2%). Το συγκεκριμένο εύρημα μπορεί να σημαίνει ότι αυτή η κατηγορία εκπαιδευτικών συντάσσεται με την κυρίαρχη ρητορική, η οποία ερμηνεύει την πολυπολιτισμική διάσταση της Ελληνικής κοινωνίας ως απόρροια της «πρόσφατης» παρουσίας μεταναστών και «ξένων» (Petronoti 2008).

Σε μια τέτοια περίπτωση, δικαιολογείται γιατί οι εκπαιδευτικοί που δεν έχουν συμμετάσχει σε επιμορφωτικά σεμινάρια δίνουν μεγαλύτερη έμφαση στη «συνύπαρξη» ως πρωταρχικό συστατικό της πολυπολιτισμικότητας (62,2%), ενώ προβάδισμα στο «συγκερασμό διαφορετικών πολιτισμικών στοιχείων» δίνουν όσοι έχουν αυτή την εμπειρία (29,5%). Είναι δηλαδή, πιθανόν ότι οι εκπαιδευτικοί αυτοί αποδίδουν την πολυπολιτισμικότητα στη διάχυση ιδεών, εικόνων, προτύπων συμπεριφοράς κ.λπ. και όχι μόνο στη μετανάστευση πληθυσμών.

Στον ίδιο Πίνακα διαπιστώνεται ότι οι εκπαιδευτικοί που έχουν πάρει μέρος σε σεμινάρια υπογραμμίζουν συχνότερα από εκείνους οι οποίοι δεν έχουν αυτή την εμπειρία, τόσο τις θετικές (18,2%) όσο και τις αρνητικές διαστάσεις της πολυπολιτισμικότητας (4,5%): στο πλαίσιο αυτών των σεμιναρίων είχαν ίσως την ευκαιρία να προβληματιστούν γύρω από συναφή ζητήματα.

Πίνακας 6

| Αντιλήψεις εκπαιδευτικών για την πολυπολιτισμικότητα | | Συχνότητα αναφορών στην πολυπολιτισμικότητα | | | | Σύνολο |
|--|-----------|---|--------------|--------|-------|--------|
| | | Συχνά | Αρκετά συχνά | Σπάνια | Ποτέ | |
| Συνύπαρξη ατόμων με διαφορετικά πολιτισμικά γνωρίσματα | N | 77 | 108 | 182 | 19 | 386 |
| | % γραμμής | 19,9 | 28,0 | 47,2 | 4,9 | 100,0 |
| | % στήλης | 60,2 | 56,3 | 62,1 | 55,9 | 59,7 |
| | | | | | | |
| Συγκερασμός διαφορετικών πολιτισμικών στοιχείων | N | 30 | 52 | 62 | 8 | 152 |
| | % γραμμής | 19,7 | 34,2 | 40,8 | 5,3 | 100,0 |
| | % στήλης | 23,4 | 27,1 | 21,2 | 23,5 | 23,5 |
| | | | | | | |
| Θετικές αντιλήψεις | N | 17 | 27 | 40 | 2 | 86 |
| | % γραμμής | 19,8 | 31,4 | 46,5 | 2,3 | 100,0 |
| | % στήλης | 13,3 | 14,1 | 13,7 | 5,9 | 13,3 |
| | | | | | | |
| Αρνητικές αντιλήψεις | N | 4 | 5 | 9 | 5 | 23 |
| | % γραμμής | 17,4 | 21,7 | 39,1 | 21,7 | 100,0 |
| | % στήλης | 3,1 | 2,6 | 3,1 | 14,7 | 3,6 |
| | | | | | | |
| Σύνολο | N | 128 | 192 | 293 | 34 | 647 |
| | % γραμμής | 19,8 | 29,7 | 45,3 | 5,3 | 100,0 |
| | % στήλης | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 |
| | | | | | | |

Στον Πίνακα αυτό παρουσιάζεται η αλληλεπίδραση των αντιλήψεων για την πολυπολιτισμικότητα με τη συχνότητα χρήσης του όρου.

Οι εκπαιδευτικοί που αναφέρονται «σπάνια ή ποτέ» στην πολυπολιτισμικότητα ως «συνύπαρξη ατόμων» (61,5%) υπερτερούν εκείνων οι οποίοι αναφέρονται «συχνά ή αρκετά συχνά» στο ίδιο κριτήριο (57,8%). Από την άλλη μεριά, ο «συγκερασμός στοιχείων» συγκεντρώνει μικρότερη συνολικά προσοχή, χωρίς μάλιστα να υπάρχουν σημαντικές αποκλίσεις ως προς τη συχνότητα αναφοράς σε αυτόν («συχνά/αρκετά συχνά» 25,6% - «σπάνια/ποτέ» 21,4%). Είναι αξιοπρόσεκτο πως ούτε οι συναφείς με τις θετικές και αρνητικές αντιλήψεις για την πολυπολιτισμικότητα αναφορές εμφανίζουν στατιστικά σημαντικές διαφορές. Παρόλα αυτά, το ότι οι θετικές αντιλήψεις τονίζονται, λίγο έστω (13,8%), περισσότερο από τις αρνητικές (12,8%), ενισχύει τις υποθέσεις που διατυπώθηκαν στους δύο προηγούμενους Πίνακες. Ότι δηλαδή, ανεξάρτητα από την κατεύθυνση σπουδών και τη συμμετοχή σε επιμορφωτικά προγράμματα, οι εκπαιδευτικοί αξιολογούν με παρεμφερείς τρόπους τις συνέπειες της πολυπολιτισμικότητας.

Πίνακας 7

| Γνώση της Ελληνικής γλώσσας από "ξένους" μαθητές | | Κατεύθυνση σπουδών | | Σύνολο |
|--|-----------|--------------------|--------|--------|
| | | Θεωρητική | Θετική | |
| Συχνά | N | 261 | 159 | 420 |
| | % γραμμής | 62,1 | 37,9 | 100,0 |
| | % στήλης | 68,1 | 46,2 | 57,8 |
| Σπάνια | N | 108 | 164 | 272 |
| | % γραμμής | 39,7 | 60,3 | 100,0 |
| | % στήλης | 28,2 | 47,7 | 37,4 |
| Ποτέ | N | 14 | 21 | 35 |
| | % γραμμής | 40,0 | 60,0 | 100,0 |
| | % στήλης | 3,7 | 6,1 | 4,8 |
| Σύνολο | N | 383 | 344 | 727 |
| | % γραμμής | 52,7 | 47,3 | 100,0 |
| | % στήλης | 100,0 | 100,0 | 100,0 |

Chi-Square test p-value=0,000²¹

Σε αυτόν τον Πίνακα διαφαίνεται αν η κατεύθυνση σπουδών επηρεάζει τον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί αξιολογούν το ρόλο που η ανεπαρκής γνώση της ελληνικής γλώσσας από «ξένους» μαθητές διαδραματίζει στο έργο τους.

Διαπιστώνεται ότι το 57,8% των εκπαιδευτικών αναφέρεται «συχνά» στην ανεπάρκεια αυτή ως πρόβλημα. Καταδεικνύεται επίσης, η σημασία της κατεύθυνσης σπουδών: τις σχετικές απόψεις υποστηρίζει το 68,1% των εκπαιδευτικών θεωρητικής και το 46,2% θετικής κατεύθυνσης.

Η διαφορά αυτή ανάγεται μάλλον στο περιεχόμενο των διδασκόμενων μαθημάτων: η Ιστορία, η Αγωγή του Πολίτη,²² κ.λπ. έχουν περισσότερες απαιτήσεις ως προς τη χρήση της γλώσσας από ότι τα Μαθηματικά²³ ή η Βιολογία.

²¹ Οι τιμές p-value που είναι μικρότερες του συνήθους ορίου της τιμής 0,050 (5%) καταδεικνύουν εξάρτηση-διαφοροποίηση μεταξύ δύο μεταβλητών (Chi square test ή Fisher's exact test). Η αναφορά αυτή γίνεται στους Πίνακες όπου υπάρχει στατιστικά σημαντική εξάρτηση-διαφοροποίηση.

²² Το πρόβλημα της γλώσσας και της κοινωνικής ένταξης των οικογενειών των «ξένων» μαθητών, οι προκαταλήψεις και τα κοινωνικά στερεότυπα που τους αφορούν, προκαλούν την αρνητική τους σχέση με το σχολείο καθώς και την έξοδο από αυτό (Βλ. Κάτσικας, 1998, σελ 54).

²³ Τις τελευταίες δεκαετίες, ωστόσο, παρατηρείται μια μεταστροφή στον τρόπο που ορισμένοι ερευνητές της διδακτικής των Μαθηματικών αντιλαμβάνονται τη μαθηματική εκπαίδευση. Αυτοί οι ερευνητές αναζητούν τρόπους σύνδεσης των Μαθηματικών με την πολυπολιτισμική κοινωνία ώστε να δώσουν απαντήσεις σε ζητήματα όπως η χαμηλή επίδοση μαθητών με «διαφορετικό» πολιτισμικό υπόβαθρο. Σήμερα η αντίληψη ότι οι πολιτισμικές διαφορές εμπλουτίζουν παρά περιορίζουν την κοινωνία και ότι η καταπίεση των πολιτισμικών ομάδων την αποδυναμώνει, κερδίζει όλο και περισσότερο έδαφος. Με αυτή τη λογική, τα μαθηματικά, θα πρέπει να ενσωματωθούν με τέτοιο τρόπο στα Αναλυτικά Προγράμματα ώστε να ενθαρρύνεται η επικοινωνία «διαφορετικών» μαθητών (Σταθοπούλου & Σκουμπουρδή, 2008, σελ. 2, 8).

Πίνακας 8

| Γνώση της Ελληνικής γλώσσας από "ξένους" μαθητές | | Συμμετοχή σε προγράμματα | | Σύνολο |
|--|-----------|--------------------------|-------|--------|
| | | ΝΑΙ | ΟΧΙ | |
| Συχνά | N | 61 | 354 | 415 |
| | % γραμμής | 14,7 | 85,3 | 100,0 |
| | % στήλης | 66,3 | 56,5 | 57,8 |
| Σπάνια | N | 30 | 239 | 269 |
| | % γραμμής | 11,2 | 88,8 | 100,0 |
| | % στήλης | 32,6 | 38,2 | 37,5 |
| Ποτέ | N | 1 | 33 | 34 |
| | % γραμμής | 2,9 | 97,1 | 100,0 |
| | % στήλης | 1,1 | 5,3 | 4,7 |
| Σύνολο | N | 92 | 626 | 718 |
| | % γραμμής | 12,8 | 87,2 | 100,0 |
| | % στήλης | 100,0 | 100,0 | 100,0 |

Τα παραπάνω στοιχεία αναδεικνύουν πώς η συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε επιμορφωτικά προγράμματα επιδρά στις αντιλήψεις τους για τις επιπτώσεις που έχει στο έργο τους η ανεπαρκής γνώση της ελληνικής γλώσσας από «ξένους» μαθητές.

Όπως διαπιστώνεται, εκπαιδευτικοί με την εμπειρία της επιμόρφωσης (66,3%) δίνουν μεγαλύτερη έμφαση από όσους δεν έχουν παρακολουθήσει προγράμματα (56,5%) στις προβληματικές όψεις της γλωσσικής ανεπάρκειας: πιθανόν διότι η συμμετοχή σε αυτά ευαισθητοποιεί την κατανόηση σχετικών με τη γλώσσα ζητημάτων.

Πίνακας 9

| Γνώση της Ελληνικής γλώσσας από γονείς "ξένων" μαθητών | | Κατεύθυνση σπουδών | | Σύνολο |
|--|-----------|--------------------|--------|--------|
| | | Θεωρητική | Θετική | |
| Συχνά | N | 279 | 198 | 477 |
| | % γραμμής | 58,5 | 41,5 | 100,0 |
| | % στήλης | 75,0 | 59,8 | 67,9 |
| Σπάνια | N | 86 | 116 | 202 |
| | % γραμμής | 42,6 | 57,4 | 100,0 |
| | % στήλης | 23,1 | 35,0 | 28,7 |
| Ποτέ | N | 7 | 17 | 24 |
| | % γραμμής | 29,2 | 70,8 | 100,0 |
| | % στήλης | 1,9 | 5,1 | 3,4 |
| Σύνολο | N | 372 | 331 | 703 |
| | % γραμμής | 52,9 | 47,1 | 100,0 |
| | % στήλης | 100,0 | 100,0 | 100,0 |

Chi-Square test p-value=0,000

Στον Πίνακα αυτό παρουσιάζεται πώς η κατεύθυνση σπουδών προσδιορίζει τις απόψεις των εκπαιδευτικών για το βαθμό στον οποίο η γνώση της ελληνικής γλώσσας από «ξένους» γονείς επιδρά στις διδακτικές τους υποχρεώσεις.

Το υψηλό ποσοστό των εκπαιδευτικών (67,9%) που αναφέρεται «συχνά» σε αυτή την ανεπάρκεια αποκαλύπτει τη σημασία που δίνουν στη συνεργασία της οικογένειας των μαθητών ως μέσο εκπλήρωσης των εκπαιδευτικών καθηκόντων.

Διαπιστώνεται επιπλέον, και αυτό αποτελεί στατιστικά σημαντικό εύρημα, ότι οι σχετικές αξιολογήσεις απηχούν την κατεύθυνση σπουδών: η γλωσσική ανεπάρκεια των «ξένων» γονέων αξιολογείται ως πρόβλημα από τους εκπαιδευτικούς θεωρητικής κατεύθυνσης συχνότερα από εκείνους της θετικής (αντίστοιχα, 75% και 59,8%).

Πίνακας 10

| Γνώση της Ελληνικής γλώσσας από γονείς "ξένων" μαθητών | | Συμμετοχή σε προγράμματα | | Σύνολο |
|--|-----------|--------------------------|-------|--------|
| | | ΝΑΙ | ΟΧΙ | |
| Συχνά | N | 68 | 405 | 473 |
| | % γραμμής | 14,4 | 85,6 | 100,0 |
| | % στήλης | 75,6 | 67,1 | 68,2 |
| Σπάνια | N | 20 | 179 | 199 |
| | % γραμμής | 10,1 | 89,9 | 100,0 |
| | % στήλης | 22,2 | 29,6 | 28,7 |
| Ποτέ | N | 2 | 20 | 22 |
| | % γραμμής | 9,1 | 90,9 | 100,0 |
| | % στήλης | 2,2 | 3,3 | 3,2 |
| Σύνολο | N | 90 | 604 | 694 |
| | % γραμμής | 13,0 | 87,0 | 100,0 |
| | % στήλης | 100,0 | 100,0 | 100,0 |

Σύμφωνα με τα στοιχεία αυτού του Πίνακα η συμμετοχή σε επιμορφωτικά προγράμματα κατευθύνει σε μεγάλο βαθμό τον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί αξιολογούν τις επιδράσεις που η γνώση της ελληνικής γλώσσας από γονείς «ξένων» μαθητών έχει στο έργο τους (68,0% απαντούν «συχνά»).

Μάλιστα, όσοι έχουν την εμπειρία της επιμόρφωσης δίνουν μεγαλύτερη βαρύτητα στη συγκεκριμένη μορφή γλωσσικής ανεπάρκειας (75,6%) από εκείνους που δεν την έχουν (67,1%): ίσως διότι στο πλαίσιο των επιμορφωτικών δράσεων, υπογραμμίζεται η συμβολή της οικογένειας στη διαδικασία μάθησης.

Πίνακας 11

| Παρουσία γονέων «ξένων» μαθητών στο σχολείο | | Κατεύθυνση σπουδών | | Σύνολο |
|---|-----------|--------------------|--------|--------|
| | | Θεωρητική | Θετική | |
| Συχνά | N | 279 | 229 | 508 |
| | % γραμμής | 54,9 | 45,1 | 100,0 |
| | % στήλης | 73,6 | 69,2 | 71,5 |
| Σπάνια | N | 85 | 88 | 173 |
| | % γραμμής | 49,1 | 50,9 | 100,0 |
| | % στήλης | 22,4 | 26,6 | 24,4 |
| Ποτέ | N | 15 | 14 | 29 |
| | % γραμμής | 51,7 | 48,3 | 100,0 |
| | % στήλης | 4,0 | 4,2 | 4,1 |
| Σύνολο | N | 379 | 331 | 710 |
| | % γραμμής | 53,4 | 46,6 | 100,0 |
| | % στήλης | 100,0 | 100,0 | 100,0 |

Εδώ καταδεικνύεται κατά πόσο η κατεύθυνση σπουδών ρυθμίζει τις απόψεις των εκπαιδευτικών για το αν οι περιορισμένες συναντήσεις με «ξένους» γονείς εμποδίζουν το έργο τους. Τα στοιχεία πιστοποιούν ότι το 71,5% των εκπαιδευτικών ορίζει «συχνά» το ζήτημα αυτό ως πρόβλημα, το 24,4% «σπάνια» και το 4,1% «ποτέ». Η κατεύθυνση σπουδών εντούτοις, δεν διαφοροποιεί καθοριστικά τις σχετικές απόψεις: πρόκειται για διαπίστωση σύμφωνα με την οποία οι εκπαιδευτικοί αξιολογούν ως σημαντική τη συμβολή της οικογένειας στην πρόοδο των «ξένων» μαθητών.

Πίνακας 12

| Παρουσία γονέων "ξένων" μαθητών στο σχολείο | | Συμμετοχή σε προγράμματα | | Σύνολο |
|---|-----------|--------------------------|-------|--------|
| | | ΝΑΙ | ΟΧΙ | |
| Συχνά | N | 71 | 430 | 501 |
| | % γραμμής | 14,2 | 85,8 | 100,0 |
| | % στήλης | 78,9 | 70,4 | 71,5 |
| Σπάνια | N | 18 | 154 | 172 |
| | % γραμμής | 10,5 | 89,5 | 100,0 |
| | % στήλης | 20,0 | 25,2 | 24,5 |
| Ποτέ | N | 1 | 27 | 28 |
| | % γραμμής | 3,6 | 96,4 | 100,0 |
| | % στήλης | 1,1 | 4,4 | 4,0 |
| Σύνολο | N | 90 | 611 | 701 |
| | % γραμμής | 12,8 | 87,2 | 100,0 |
| | % στήλης | 100,0 | 100,0 | 100,0 |

Αυτός ο Πίνακας καταδεικνύει πρώτον, ότι οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν πως η περιορισμένη επαφή με γονείς «ξένων» μαθητών παρεμποδίζει την ολοκλήρωση του έργου τους (71,5%) και δεύτερον, ότι η συμμετοχή σε προγράμματα διαδραματίζει αξιοπρόσεκτο ρόλο σε αυτές τις αξιολογήσεις: το 78,9% όσων έχουν συμμετάσχει δίνει μεγαλύτερη βαρύτητα σε αυτό το συσχετισμό από εκείνους που δεν έχουν (70,4%).

Πίνακας 13

| Συμβολή "ξένων" μαθητών σε συγκρούσεις | | Κατεύθυνση σπουδών | | Σύνολο |
|--|-----------|--------------------|--------|--------|
| | | Θεωρητική | Θετική | |
| Συχνά | N | 74 | 29 | 103 |
| | % γραμμής | 71,8 | 28,2 | 100,0 |
| | % στήλης | 20,4 | 9,1 | 15,1 |
| Σπάνια | N | 220 | 215 | 435 |
| | % γραμμής | 50,6 | 49,4 | 100,0 |
| | % στήλης | 60,6 | 67,4 | 63,8 |
| Ποτέ | N | 69 | 75 | 144 |
| | % γραμμής | 47,9 | 52,1 | 100,0 |
| | % στήλης | 19,0 | 23,5 | 21,1 |
| Σύνολο | N | 363 | 319 | 682 |
| | % γραμμής | 53,2 | 46,8 | 100,0 |
| | % στήλης | 100,0 | 100,0 | 100,0 |

Chi-Square test p-value=0,000

Σε αυτόν τον Πίνακα εξετάζεται η επίδραση της κατεύθυνσης σπουδών στον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί συσχετίζουν την πρόκληση συγκρούσεων από «ξένους» μαθητές με το εκπαιδευτικό τους έργο.

Εντυπωσιακό και στατιστικά σημαντικό, είναι το εύρημα ότι αυτές οι συγκρουσιακές συμπεριφορές ορίζονται ως πρόβλημα «σπάνια» (63,8%) ή «ποτέ» (21,1%). Ενδιαφέρον είναι επίσης, ότι η κατεύθυνση σπουδών επηρεάζει τις σχετικές απόψεις. Από τη μια μεριά, οι εκπαιδευτικοί θετικής κατεύθυνσης που αναφέρονται «σπάνια» στις οφειλόμενες σε «ξένους» μαθητές συγκρούσεις (67,4%), υπερτερούν εκείνων της θεωρητικής (60,6%), ενώ από την άλλη, υπολείπονται όταν απαντούν «συχνά» («θετικοί»: 9,1%, «θεωρητικοί»: 20,4%).

Είναι πιθανόν ότι αυτή η διαφορά οφείλεται στο περιεχόμενο των γνωστικών αντικειμένων των εκπαιδευτικών των δύο κατηγοριών.

Πίνακας 14

| Συμβολή "ξένων" μαθητών σε συγκρούσεις | | Συμμετοχή σε προγράμματα | | Σύνολο |
|--|-----------|--------------------------|-------|--------|
| | | ΝΑΙ | ΟΧΙ | |
| Συχνά | N | 22 | 79 | 101 |
| | % γραμμής | 21,8 | 78,2 | 100,0 |
| | % στήλης | 25,6 | 13,5 | 15,0 |
| Σπάνια | N | 53 | 378 | 431 |
| | % γραμμής | 12,3 | 87,7 | 100,0 |
| | % στήλης | 61,6 | 64,4 | 64,0 |
| Ποτέ | N | 11 | 130 | 141 |
| | % γραμμής | 7,8 | 92,2 | 100,0 |
| | % στήλης | 12,8 | 22,1 | 21,0 |
| Σύνολο | N | 86 | 587 | 673 |
| | % γραμμής | 12,8 | 87,2 | 100,0 |
| | % στήλης | 100,0 | 100,0 | 100,0 |

Chi-Square test p-value=0,005

Σε αυτό τον Πίνακα συσχετίζεται η συμμετοχή σε προγράμματα με τις απόψεις που εκφράζουν οι εκπαιδευτικοί για την επίδραση της συγκρουσιακής στάσης των «ξένων» μαθητών στο έργο τους.

Διαπιστώνεται ότι οι δύο αυτές μεταβλητές έχουν στατιστικά σημαντική σχέση. Αν και το μεγαλύτερο ποσοστό των εκπαιδευτικών αναφέρεται «σπάνια» στην προαναφερθείσα επίδραση (64,0%), εκείνοι που κυρίως την υπογραμμίζουν έχουν παρακολουθήσει επιμορφωτικά προγράμματα: 25,6% έναντι 13,5% εκείνων που δεν έχουν.

Πίνακας 15

| Έλλειψη επίσημης ενημέρωσης | | Κατεύθυνση σπουδών | | Σύνολο |
|-----------------------------|-----------|--------------------|--------|--------|
| | | Θεωρητική | Θετική | |
| Συχνά | N | 290 | 230 | 520 |
| | % γραμμής | 55,8 | 44,2 | 100,0 |
| | % στήλης | 79,5 | 70,1 | 75,0 |
| Σπάνια | N | 52 | 65 | 117 |
| | % γραμμής | 44,4 | 55,6 | 100,0 |
| | % στήλης | 14,2 | 19,8 | 16,9 |
| Ποτέ | N | 23 | 33 | 56 |
| | % γραμμής | 41,1 | 58,9 | 100,0 |
| | % στήλης | 6,3 | 10,1 | 8,1 |
| Σύνολο | N | 365 | 328 | 693 |
| | % γραμμής | 52,7 | 47,3 | 100,0 |
| | % στήλης | 100,0 | 100,0 | 100,0 |

Σύμφωνα με τα παραπάνω στοιχεία, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η έλλειψη επίσημης ενημέρωσης για την αντιμετώπιση συναφών με την ανομοιογενή σύνθεση της τάξης δυσκολιών, δυσχεραίνει την εκτέλεση των καθηκόντων τους: 75,0% απαντούν «συχνά», 16,9% «σπάνια» και 8,1% «ποτέ».²⁴

Διαπιστώνεται ακόμη, ότι η κατεύθυνση σπουδών επηρεάζει τον τρόπο με τον οποίο γίνονται αντιληπτές οι συνέπειες της ελλιπούς ενημέρωσης: όσοι έχουν θεωρητικοί κατεύθυνση (79,5%) σταθμίζουν τις επιπτώσεις αυτές ως σοβαρότερες από όσους έχουν θετική (70,1%).

Πίνακας 16

| Έλλειψη επίσημης ενημέρωσης | | Συμμετοχή σε προγράμματα | | Σύνολο |
|-----------------------------|-----------|--------------------------|-------|--------|
| | | ΝΑΙ | ΟΧΙ | |
| Συχνά | N | 67 | 449 | 516 |
| | % γραμμής | 13,0 | 87,0 | 100,0 |
| | % στήλης | 77,0 | 75,2 | 75,4 |
| Σπάνια | N | 17 | 96 | 113 |
| | % γραμμής | 15,0 | 85,0 | 100,0 |
| | % στήλης | 19,5 | 16,1 | 16,5 |
| Ποτέ | N | 3 | 52 | 55 |
| | % γραμμής | 5,5 | 94,5 | 100,0 |
| | % στήλης | 3,4 | 8,7 | 8,0 |
| Σύνολο | N | 87 | 597 | 684 |
| | % γραμμής | 12,7 | 87,3 | 100,0 |
| | % στήλης | 100,0 | 100,0 | 100,0 |

Τα παραπάνω στοιχεία αναδεικνύουν ότι η εμπειρία της επιμόρφωσης δεν επηρεάζει τον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί αξιολογούν την ελλιπή ενημέρωσή τους για τις συνέπειες της ανομοιογενούς σύνθεσης της τάξης στο διδακτικό έργο (75,4%).

²⁴ Λαμβάνοντας υπόψη ότι τα βιβλία των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα έχουν καθοδηγητικό χαρακτήρα, που τυποποιεί τη διδασκαλία και υποβαθμίζει τη δυνατότητα του εκπαιδευτικού να προσαρμόσει το μάθημα στις ιδιαίτερες ανάγκες των μαθητών, η ανάγκη ενημέρωσης για την αντιμετώπιση δυσκολιών που συνδέονται με την ανομοιογενή σύνθεση της τάξης αναδεικνύεται μεγαλύτερη. Βλ. Φραγκουδάκη & Δραγώνα, 1997, σελ.43

Πίνακας 17

| Αρνητικά στερεότυπα | | Κατεύθυνση σπουδών | | Σύνολο |
|---------------------|-----------|--------------------|--------|--------|
| | | Θεωρητική | Θετική | |
| Συχνά | N | 123 | 76 | 199 |
| | % γραμμής | 61,8 | 38,2 | 100,0 |
| | % στήλης | 33,5 | 23,4 | 28,8 |
| Σπάνια | N | 205 | 209 | 414 |
| | % γραμμής | 49,5 | 50,5 | 100,0 |
| | % στήλης | 55,9 | 64,3 | 59,8 |
| Ποτέ | N | 39 | 40 | 79 |
| | % γραμμής | 49,4 | 50,6 | 100,0 |
| | % στήλης | 10,6 | 12,3 | 11,4 |
| Σύνολο | N | 367 | 325 | 692 |
| | % γραμμής | 53,0 | 47,0 | 100,0 |
| | % στήλης | 100,0 | 100,0 | 100,0 |

Στον Πίνακα αυτό καταδεικνύεται ένα μη αναμενόμενο εύρημα: ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν πως τα αρνητικά στερεότυπα Ελλήνων και «ξένων» μαθητών επηρεάζουν «σπάνια» το έργο τους (59,8%).²⁵

Από την άλλη μεριά, η κατεύθυνση σπουδών διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στον καθορισμό αυτών των απόψεων: οι εκπαιδευτικοί θεωρητικής κατεύθυνσης τις υιοθετούν λιγότερο συχνά (55,9%) από εκείνους της θετικής (64,3%).²⁶ Όπως έχει επισημανθεί σε προηγούμενους Πίνακες, είναι πιθανόν ότι στα μαθήματα που επιτρέπουν τη συζήτηση για το «διαφορετικό», οι εκπαιδευτικοί έχουν τη δυνατότητα να παρακινήσουν τους μαθητές να αμφισβητήσουν τις εθνοκεντρικές ιδέες.

²⁵ Το εύρημα αυτό έρχεται σε αντίθεση με διαπιστώσεις άλλων μελετών, βλ. Φραγκουδάκη & Δραγώνα 1997, σελ. 13, 14.

²⁶ Για την αξιολόγηση του συμπεράσματος αυτού βλ. την έρευνα «Η στάση των παιδιών απέναντι στο «Διαφορετικό» Έθνος, Χρώμα, Θρήσκευμα» που πραγματοποιήθηκε σε δημοτικά σχολεία της Καλλιθέας, Νίκαιας, Αμαρουσίου, Κηφισίας και Μενιδίου. Σε αυτή την έρευνα, οι προκαταλήψεις απέναντι στους «διαφορετικούς» συμμαθητές είναι έντονες, ενώ η συμπεριφορά των Ελλήνων μαθητών διαμορφώνεται ανάλογα με τη στάση του κοινωνικού περίγυρου (βλ. και Κάτσικας 1998, σελ. 58).

Πίνακας 18

| Αρνητικά στερεότυπα | | Συμμετοχή σε προγράμματα | | Σύνολο |
|---------------------|-----------|--------------------------|-------|--------|
| | | ΝΑΙ | ΟΧΙ | |
| Συχνά | N | 37 | 161 | 198 |
| | % γραμμής | 18,7 | 81,3 | 100,0 |
| | % στήλης | 42,0 | 27,1 | 29,0 |
| Σπάνια | N | 49 | 360 | 409 |
| | % γραμμής | 12,0 | 88,0 | 100,0 |
| | % στήλης | 55,7 | 60,5 | 59,9 |
| Ποτέ | N | 2 | 74 | 76 |
| | % γραμμής | 2,6 | 97,4 | 100,0 |
| | % στήλης | 2,3 | 12,4 | 11,1 |
| Σύνολο | N | 88 | 595 | 683 |
| | % γραμμής | 12,9 | 87,1 | 100,0 |
| | % στήλης | 100,0 | 100,0 | 100,0 |

Chi-Square test p-value=0,001

Εξετάζοντας την αλληλεπίδραση της συμμετοχής των εκπαιδευτικών σε προγράμματα με τις αντιλήψεις που διαμορφώνουν για την επίδραση των αρνητικών στερεοτύπων των μαθητών στο έργο τους, ο Πίνακας αυτός καταδεικνύει ότι μια τέτοια επίδραση «σπάνια» αναγνωρίζεται ως σημαντική (59,9%).²⁷

Είναι παρόλα αυτά ενδιαφέρον να επισημανθεί ότι η εμπειρία της επιμόρφωσης έχει στατιστική σημασία: η αντίληψη πως τα στερεότυπα δυσχεραίνουν την εκτέλεση των καθηκόντων τους, προτάσσεται από εκπαιδευτικούς οι οποίοι έχουν παρακολουθήσει σεμινάρια (42,0% και 27,1% όσοι δεν έχουν).

Πίνακας 19

| Παραβατική συμπεριφορά στο σχολείο | | Κατεύθυνση σπουδών | | Σύνολο |
|------------------------------------|-----------|--------------------|--------|--------|
| | | Θεωρητική | Θετική | |
| Έλληνες | N | 7 | 10 | 17 |
| | % γραμμής | 41,2 | 58,8 | 100,0 |
| | % στήλης | 1,8 | 2,9 | 2,3 |
| "Ξένοι" | N | 26 | 18 | 44 |
| | % γραμμής | 59,1 | 40,9 | 100,0 |
| | % στήλης | 6,6 | 5,2 | 5,9 |
| Εξίσου | N | 343 | 299 | 642 |
| | % γραμμής | 53,4 | 46,6 | 100,0 |
| | % στήλης | 86,8 | 86,2 | 86,5 |
| Κανένας | N | 19 | 20 | 39 |
| | % γραμμής | 48,7 | 51,3 | 100,0 |
| | % στήλης | 4,8 | 5,8 | 5,3 |
| Σύνολο | N | 395 | 347 | 742 |
| | % γραμμής | 53,2 | 46,8 | 100,0 |
| | % στήλης | 100,0 | 100,0 | 100,0 |

²⁷ Το σχολείο συμβάλλει στη διαμόρφωση των αναπαραστάσεων για το διαφορετικό με: (α) τη διαδικασία κοινωνικοποίησης και επαφή με μαθητές διαφορετικών κοινωνικο-πολιτισμικών γνωρισμάτων, (β) τη στάση του δασκάλου, και (γ) το «φανερό ή κρυφό» αναλυτικό πρόγραμμα, Βλ. Δραγώνα, 2004, σελ. 29

Στον Πίνακα αυτό διαφαίνεται ότι οι απόψεις των εκπαιδευτικών για την ανάμιξη του μαθητικού πληθυσμού σε παραβατικές συμπεριφορές δεν επηρεάζονται άμεσα από την κατεύθυνση των σπουδών τους. Τόσο οι εκπαιδευτικοί θεωρητικής (86,8%) όσο και θετικής κατεύθυνσης (86,2%), υποστηρίζουν ότι Έλληνες και «ξένοι» μαθητές επιδεικνύουν παρόμοιες συμπεριφορές στο σχολείο.

Πίνακας 20

| Παραβατική συμπεριφορά στο σχολείο | | Συμμετοχή σε προγράμματα | | Σύνολο |
|------------------------------------|-----------|--------------------------|-------|--------|
| | | ΝΑΙ | ΟΧΙ | |
| Έλληνες | N | 1 | 15 | 16 |
| | % γραμμής | 6,3 | 93,8 | 100,0 |
| | % στήλης | 1,1 | 2,4 | 2,2 |
| "Ξένοι" | N | 9 | 35 | 44 |
| | % γραμμής | 20,5 | 79,5 | 100,0 |
| | % στήλης | 9,5 | 5,5 | 6,0 |
| Εξίσου | N | 80 | 556 | 636 |
| | % γραμμής | 12,6 | 87,4 | 100,0 |
| | % στήλης | 84,2 | 87,1 | 86,8 |
| Κανένας | N | 5 | 32 | 37 |
| | % γραμμής | 13,5 | 86,5 | 100,0 |
| | % στήλης | 5,3 | 5,0 | 5,0 |
| Σύνολο | N | 95 | 638 | 733 |
| | % γραμμής | 13,0 | 87,0 | 100,0 |
| | % στήλης | 100,0 | 100,0 | 100,0 |

Τα στοιχεία αυτού του Πίνακα οδηγούν στο συμπέρασμα ότι ανεξάρτητα από το αν έχουν συμμετάσχει ή όχι σε επιμορφωτικά προγράμματα (αντίστοιχα, 84,2% και 87,1%), οι εκπαιδευτικοί επισημαίνουν ότι Έλληνες και ξένοι μαθητές εμπλέκονται «εξίσου» σε παραβατικές συμπεριφορές.

Πίνακας 21

| Παραβατική συμπεριφορά στο σχολείο | | Σύνθεση συνολικού μαθητικού πληθυσμού | | | Σύνολο |
|------------------------------------|-----------|---------------------------------------|-------------------------|-------------------------------|--------|
| | | Κυρίως Έλλ. και παλιν. | Κυρίως Έλλ. και "ξένοι" | Ισάριθμοι Έλληνες και "ξένοι" | |
| Έλληνες | N | 2 | 14 | | 16 |
| | % γραμμής | 12,5 | 87,5 | | 100,0 |
| | % στήλης | 1,8 | 2,4 | | 2,2 |
| "Ξένοι" | N | 9 | 28 | 4 | 41 |
| | % γραμμής | 22,0 | 68,3 | 9,8 | 100,0 |
| | % στήλης | 8,3 | 4,9 | 11,4 | 5,7 |
| Εξίσου | N | 93 | 498 | 30 | 621 |
| | % γραμμής | 15,0 | 80,2 | 4,8 | 100,0 |
| | % στήλης | 85,3 | 87,1 | 85,7 | 86,7 |
| Κανένας | N | 5 | 32 | 1 | 38 |
| | % γραμμής | 13,2 | 84,2 | 2,6 | 100,0 |
| | % στήλης | 4,6 | 5,6 | 2,9 | 5,3 |
| Σύνολο | N | 109 | 572 | 35 | 716 |
| | % γραμμής | 15,2 | 79,9 | 4,9 | 100,0 |
| | % στήλης | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 |

Το εύρημα που προκύπτει από τα στοιχεία αυτού του Πίνακα είναι εντυπωσιακό: ανεξάρτητα από το αν υπερτερούν Έλληνες ή «ξένοι» μαθητές στο σχολείο, το 86,7% των εκπαιδευτικών εκτιμά ότι δεν διαφοροποιούνται ως προς τη συμπεριφορά τους. Πρόκειται για διαπίστωση που πιστοποιεί ότι η σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού δεν προδιαγράφει αναγκαστικά τη φύση των αναπτυσσόμενων σχέσεων και δραστηριοτήτων.

Πίνακας 22

| Σχέσεις Ελλήνων και "ξένων" μαθητών | | Κατεύθυνση σπουδών | | Σύνολο |
|-------------------------------------|-----------|--------------------|--------|--------|
| | | Θεωρητική | Θετική | |
| Φιλικές | N | 261 | 228 | 489 |
| | % γραμμής | 53,4 | 46,6 | 100,0 |
| | % στήλης | 66,6 | 65,3 | 66,0 |
| Τυπικές | N | 117 | 115 | 232 |
| | % γραμμής | 50,4 | 49,6 | 100,0 |
| | % στήλης | 29,8 | 33,0 | 31,3 |
| Συγκρουσιακές | N | 14 | 6 | 20 |
| | % γραμμής | 70,0 | 30,0 | 100,0 |
| | % στήλης | 3,6 | 1,7 | 2,7 |
| Σύνολο | N | 392 | 349 | 741 |
| | % γραμμής | 52,9 | 47,1 | 100,0 |
| | % στήλης | 100,0 | 100,0 | 100,0 |

Πίνακας 23

| Σχέσεις Ελλήνων και "ξένων" μαθητών | | Συμμετοχή σε προγράμματα | | Σύνολο |
|-------------------------------------|-----------|--------------------------|-------|--------|
| | | ΝΑΙ | ΟΧΙ | |
| Φιλικές | N | 60 | 422 | 482 |
| | % γραμμής | 12,4 | 87,6 | 100,0 |
| | % στήλης | 62,5 | 66,4 | 65,8 |
| Τυπικές | N | 30 | 199 | 229 |
| | % γραμμής | 13,1 | 86,9 | 100,0 |
| | % στήλης | 31,3 | 31,3 | 31,3 |
| Συγκρουσιακές | N | 6 | 15 | 21 |
| | % γραμμής | 28,6 | 71,4 | 100,0 |
| | % στήλης | 6,3 | 2,4 | 2,9 |
| Σύνολο | N | 96 | 636 | 732 |
| | % γραμμής | 13,1 | 86,9 | 100,0 |
| | % στήλης | 100,0 | 100,0 | 100,0 |

Πίνακας 24

| Σχέσεις Ελλήνων και "ξένων" μαθητών | | Σύνθεση συνολικού μαθητικού πληθυσμού | | | Σύνολο |
|--|-----------|---------------------------------------|----------------------------|-------------------------------------|--------|
| | | Κυρίως Έλλ. και παλιν. | Κυρίως Έλλ. και "ξένοι" | Ισάριθμοι Έλληνες και "ξένοι" | |
| Φιλικές | N | 67 | 380 | 23 | 470 |
| | % γραμμής | 14,3 | 80,9 | 4,9 | 100,0 |
| | % στήλης | 63,2 | 66,2 | 62,2 | 65,6 |
| Τυπικές | N | 36 | 181 | 12 | 229 |
| | % γραμμής | 15,7 | 79,0 | 5,2 | 100,0 |
| | % στήλης | 34,0 | 31,5 | 32,4 | 31,9 |
| Συγκρουσιακές | N | 3 | 13 | 2 | 18 |
| | % γραμμής | 16,7 | 72,2 | 11,1 | 100,0 |
| | % στήλης | 2,8 | 2,3 | 5,4 | 2,5 |
| Σύνολο | N | 106 | 574 | 37 | 717 |
| | % γραμμής | 14,8 | 80,1 | 5,2 | 100,0 |
| | % στήλης | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 |

Στους πίνακες 22, 23 και 24 καταδεικνύονται οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τη φύση των σχέσεων που συνάπτουν Έλληνες και «ξένοι» μαθητές. Ουσιαστικό εύρημα αποτελεί το ότι ανεξάρτητα από την κατεύθυνση σπουδών και τη συμμετοχή τους σε επιμορφωτικές δράσεις, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί θεωρούν τις σχέσεις αυτές φιλικές (66%). Από την άλλη μεριά, η σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού φαίνεται να επηρεάζει σε μεγαλύτερο βαθμό τις σχετικές απόψεις. Ενώ σε σχολεία που κυριαρχούν Έλληνες και παλιννοστούντες οι περιγραφόμενες σχέσεις χαρακτηρίζονται κυρίως ως «φιλικές» (63,2%), εκεί όπου Έλληνες και «ξένοι» μαθητές είναι ισάριθμοι, περιγράφονται συχνότερα ως «συγκρουσιακές» (5,4%). Το τελευταίο αυτό εύρημα είναι αξιοσημείωτο διότι μεταθέτει τη συζήτηση από τις διαφορές που χωρίζουν Έλληνες και «ξένους», σε εκείνες που γεννώνται στο εσωτερικό της δεύτερης κατηγορίας μαθητών.

Πίνακας 25

| Σχέση εκπαιδευτικών με μαθητές | | Κατεύθυνση σπουδών | | Σύνολο |
|--------------------------------|-----------|--------------------|--------|--------|
| | | Θεωρητική | Θετική | |
| Έλληνες | N | 17 | 10 | 27 |
| | % γραμμής | 63,0 | 37,0 | 100,0 |
| | % στήλης | 4,4 | 2,9 | 3,7 |
| Ελληνίδες | N | 8 | 6 | 14 |
| | % γραμμής | 57,1 | 42,9 | 100,0 |
| | % στήλης | 2,1 | 1,7 | 1,9 |
| "Ξένοι" | N | 57 | 41 | 98 |
| | % γραμμής | 58,2 | 41,8 | 100,0 |
| | % στήλης | 14,8 | 11,9 | 13,4 |
| "Ξένες" | N | 16 | 21 | 37 |
| | % γραμμής | 43,2 | 56,8 | 100,0 |
| | % στήλης | 4,1 | 6,1 | 5,1 |
| Κανένας | N | 288 | 267 | 555 |
| | % γραμμής | 51,9 | 48,1 | 100,0 |
| | % στήλης | 74,6 | 77,4 | 75,9 |
| Σύνολο | N | 386 | 345 | 731 |
| | % γραμμής | 52,8 | 47,2 | 100,0 |
| | % στήλης | 100,0 | 100,0 | 100,0 |

Πίνακας 26

| Σχέση εκπαιδευτικών με μαθητές | | Συμμετοχή σε προγράμματα | | Σύνολο |
|--------------------------------|-----------|--------------------------|-------|--------|
| | | ΝΑΙ | ΟΧΙ | |
| Έλληνες | N | 3 | 24 | 27 |
| | % γραμμής | 11,1 | 88,9 | 100,0 |
| | % στήλης | 3,1 | 3,8 | 3,7 |
| Ελληνίδες | N | 4 | 11 | 15 |
| | % γραμμής | 26,7 | 73,3 | 100,0 |
| | % στήλης | 4,2 | 1,8 | 2,1 |
| "Ξένοι" | N | 15 | 82 | 97 |
| | % γραμμής | 15,5 | 84,5 | 100,0 |
| | % στήλης | 15,6 | 13,1 | 13,4 |
| "Ξένες" | N | 5 | 31 | 36 |
| | % γραμμής | 13,9 | 86,1 | 100,0 |
| | % στήλης | 5,2 | 5,0 | 5,0 |
| Κανένας | N | 69 | 478 | 547 |
| | % γραμμής | 12,6 | 87,4 | 100,0 |
| | % στήλης | 71,9 | 76,4 | 75,8 |
| Σύνολο | N | 96 | 626 | 722 |
| | % γραμμής | 13,3 | 86,7 | 100,0 |
| | % στήλης | 100,0 | 100,0 | 100,0 |

Οι δυο αυτοί Πίνακες καταδεικνύουν την επίδραση που ασκεί η κατεύθυνση σπουδών και η εμπειρία της επιμόρφωσης στις απόψεις των εκπαιδευτικών για τις σχέσεις με Έλληνες και «ξένους» μαθητές ή μαθήτριες.

Διαπιστώνεται πως οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί (75,85%) θεωρούν ότι «κανένας» μαθητής δεν δυσκολεύεται να επικοινωνήσει μαζί τους. Έμφαση στην άποψη αυτή δίνουν όσοι έχουν θετική κατεύθυνση (77,4% έναντι εκείνων της θεωρητικής 74,6%), αλλά και όσοι δεν έχουν συμμετάσχει σε επιμορφωτικά προγράμματα (76,4%).

Ενώ όμως οι εκπαιδευτικοί δεν αξιολογούν ως σημαντική τη συμβολή των εθνικών χαρακτηριστικών των μαθητών στις μεταξύ τους σχέσεις, θεωρούν ότι το φύλο διαδραματίζει σημαντικότερο ρόλο. Ιδίως όσοι έχουν παρακολουθήσει επιμορφωτικά προγράμματα δηλώνουν ότι το 13,4% των «ξένων» μαθητών και το 5,0% των «ξένων» μαθητριών δυσκολεύεται να επικοινωνήσει μαζί τους. Είναι πιθανό ότι οι μαθήτριες εντάσσονται ευκολότερα στο σχολικό περιβάλλον ανεξάρτητα από την προέλευσή τους.

Πίνακας 27

| Παρακολούθηση του μαθήματος των θρησκευτικών | | Αντιλήψεις για την πολυπολιτισμικότητα | | | | Σύνολο |
|--|-----------|--|--|--------------------|----------------------|--------|
| | | Συνύπαρξη ατόμων με διαφορετικά πολιτισμικά γνωρίσματα | Συγκερασμός διαφορετ. πολιτισμικών στοιχείων | Θετικές αντιλήψεις | Αρνητικές αντιλήψεις | |
| Κανένας δεν παρακολουθεί | N | 109 | 39 | 28 | 8 | 184 |
| | % γραμμής | 59,2 | 21,2 | 15,2 | 4,3 | 100,0 |
| | % στήλης | 30,0 | 27,5 | 35,4 | 38,1 | 30,4 |
| Λίγοι παρακολουθούν | N | 89 | 44 | 14 | 5 | 152 |
| | % γραμμής | 58,6 | 28,9 | 9,2 | 3,3 | 100,0 |
| | % στήλης | 24,5 | 31,0 | 17,7 | 23,8 | 25,1 |
| Αρκετοί παρακολουθούν | N | 165 | 59 | 37 | 8 | 269 |
| | % γραμμής | 61,3 | 21,9 | 13,8 | 3,0 | 100,0 |
| | % στήλης | 45,5 | 41,5 | 46,8 | 38,1 | 44,5 |
| Σύνολο | N | 363 | 142 | 79 | 21 | 605 |
| | % γραμμής | 60,0 | 23,5 | 13,1 | 3,5 | 100,0 |
| | % στήλης | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 |

Σε αυτό τον Πίνακα συσχετίζονται οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την πολυπολιτισμικότητα με την αξιολόγηση του βαθμού στον οποίο αλλόθρησκοι μαθητές παρακολουθούν το μάθημα των θρησκευτικών.

Σε πρώτο επίπεδο, διαπιστώνεται ότι οι εκπαιδευτικοί που ορίζουν την πολυπολιτισμικότητα ως «συνύπαρξη ατόμων» δίνουν παρεμφερείς απαντήσεις με όσους προσεγγίζουν αυτό το φαινόμενο ως «συγκερασμό στοιχείων». Έτσι, στην ερώτηση «κανένας δεν παρακολουθεί», οι πρώτοι αντιπροσωπεύονται με ποσοστό 30,0% και οι δεύτεροι με 27,5% ενώ στο «αρκετοί» οι πρώτοι αντιπροσωπεύονται με ποσοστό 45,5% και οι δεύτεροι με 41,5%.

Από την άλλη μεριά, παρατηρούνται μεγαλύτερες διακυμάνσεις όταν οι σχετικές με την παρακολούθηση του συγκεκριμένου μαθήματος απόψεις συσχετιστούν με εκείνες που αναδεικνύουν τις θετικές ή αρνητικές όψεις της πολυπολιτισμικότητας. Είναι αξιοσημείωτο πως οι «ξένοι» μαθητές που παρακολουθούν το μάθημα των θρησκευτικών θεωρούνται «αρκετοί» από το 46,8% όσων εκπαιδευτικών διάκεινται ευνοϊκά απέναντι στην πολυπολιτισμικότητα και από το 38,1% όσων τονίζουν τις αρνητικές της όψεις.

Πίνακας 28

| Παρακολούθηση του μαθήματος των θρησκευτικών | | Σύνθεση συνολικού μαθητικού πληθυσμού | | | Σύνολο |
|--|-----------|---------------------------------------|-------------------------|-------------------------------|--------|
| | | Κυρίως Έλλ. και παλιν. | Κυρίως Έλλ. και "ξένοι" | Ισάριθμοι Έλληνες και "ξένοι" | |
| Κανένας δεν παρακολουθεί | N | 45 | 150 | 5 | 200 |
| | % γραμμής | 22,5 | 75,0 | 2,5 | 100,0 |
| | % στήλης | 43,7 | 28,2 | 14,3 | 29,9 |
| Λίγοι παρακολουθούν | N | 28 | 129 | 11 | 168 |
| | % γραμμής | 16,7 | 76,8 | 6,5 | 100,0 |
| | % στήλης | 27,2 | 24,3 | 31,4 | 25,1 |
| Αρκετοί παρακολουθούν | N | 30 | 252 | 19 | 301 |
| | % γραμμής | 10,0 | 83,7 | 6,3 | 100,0 |
| | % στήλης | 29,1 | 47,5 | 54,3 | 45,0 |
| Σύνολο | N | 103 | 531 | 35 | 669 |
| | % γραμμής | 15,4 | 79,4 | 5,2 | 100,0 |
| | % στήλης | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 |

Chi-Square test p-value=0,001

Προς την προαναφερθείσα υπόθεση οδηγούν και τα στοιχεία αυτού του Πίνακα, τα οποία απεικονίζουν τη συχνότητα παρακολούθησης του μαθήματος από μη Χριστιανούς Ορθόδοξους μαθητές σε διαφορετικά σχολεία.

Τα στοιχεία αυτά εμφανίζουν στατιστική σημαντικότητα. Συγκεκριμένα, διαπιστώνεται ότι η συχνότητα παρακολούθησης αυτού του μαθήματος είναι μεγαλύτερη όταν το μαθητικό πληθυσμό συγκροτούν κυρίως Έλληνες και παλιννοστούντες (29,1%), όταν οι Έλληνες μαθητές είναι περισσότεροι από τους «ξένους» (47,5%) και όταν επικρατούν οι «ξένοι» (54,3%). Τα ποσοστά στην πρώτη και τη δεύτερη περίπτωση είναι, ασφαλώς, αναμενόμενα. Ως προς την τρίτη εντούτοις, η πιθανότερη εξήγηση φαίνεται να αφορά την προσπάθεια που καταβάλλουν οι «ξένοι» να προσαρμοστούν στις απαιτήσεις του εκπαιδευτικού συστήματος για να αποφύγουν τον αποκλεισμό τους στο σχολείο.

Πίνακας 29

| Επιπτώσεις θρησκευτικών διαφορών στις σχέσεις μαθητών | | Κατεύθυνση σπουδών | | Σύνολο |
|---|-----------|--------------------|--------|--------|
| | | Θεωρητική | Θετική | |
| Τους χωρίζουν | N | 18 | 7 | 25 |
| | % γραμμής | 72,0 | 28,0 | 100,0 |
| | % στήλης | 4,6 | 2,0 | 3,4 |
| Δεν τους χωρίζουν | N | 75 | 49 | 124 |
| | % γραμμής | 60,5 | 39,5 | 100,0 |
| | % στήλης | 19,0 | 14,1 | 16,7 |
| Δεν τους απασχολούν | N | 302 | 291 | 593 |
| | % γραμμής | 50,9 | 49,1 | 100,0 |
| | % στήλης | 76,5 | 83,9 | 79,9 |
| Σύνολο | N | 395 | 347 | 742 |
| | % γραμμής | 53,2 | 46,8 | 100,0 |
| | % στήλης | 100,0 | 100,0 | 100,0 |

Αυτός ο Πίνακας αποτυπώνει πώς η κατεύθυνση σπουδών των εκπαιδευτικών αλληλεπιδρά με τον τρόπο που νοηματοδοτούν τις επιπτώσεις των θρησκευτικών διαφορών στις σχέσεις μεταξύ Ελλήνων και «ξένων» μαθητών.

Όπως διαπιστώνεται, εκπαιδευτικοί της θεωρητικής και της θετικής κατεύθυνσης εξίσου, δίνουν προτεραιότητα στην άποψη ότι παρόμοιες διαφορές «δεν απασχολούν» το μαθητικό πληθυσμό. Το γεγονός ότι αυτή η οπτική προτάσσεται από εκπαιδευτικούς θετικής κατεύθυνσης (83,9% έναντι 76,5% όσων διδάσκουν θεωρητικά μαθήματα), καθρεφτίζει μάλλον το ότι η Φυσική ή τα Μαθηματικά δίνουν λιγότερες ευκαιρίες για την ανάδειξη συγκρούσεων.

Πίνακας 30

| Επιπτώσεις θρησκευτικών διαφορών στις σχέσεις μαθητών | | Συμμετοχή σε προγράμματα | | Σύνολο |
|---|-----------|--------------------------|-------|--------|
| | | ΝΑΙ | ΟΧΙ | |
| Τους χωρίζουν | N | 5 | 20 | 25 |
| | % γραμμής | 20,0 | 80,0 | 100,0 |
| | % στήλης | 5,2 | 3,1 | 3,4 |
| Δεν τους χωρίζουν | N | 15 | 107 | 122 |
| | % γραμμής | 12,3 | 87,7 | 100,0 |
| | % στήλης | 15,5 | 16,8 | 16,6 |
| Δεν τους απασχολούν | N | 77 | 509 | 586 |
| | % γραμμής | 13,1 | 86,9 | 100,0 |
| | % στήλης | 79,4 | 80,0 | 79,9 |
| Σύνολο | N | 97 | 636 | 733 |
| | % γραμμής | 13,2 | 86,8 | 100,0 |
| | % στήλης | 100,0 | 100,0 | 100,0 |

Ο Πίνακας αυτός απεικονίζει κατά πόσο η συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε επιμορφωτικά προγράμματα ρυθμίζει τις απόψεις τους για την απήχηση των θρησκευτικών διαφορών στις μαθητικές σχέσεις.

Σύμφωνα με τα παραπάνω στοιχεία, η εμπειρία μιας τέτοιας συμμετοχής δεν διαφοροποιεί ριζικά τις απαντήσεις των ερωτηθέντων. Είναι εντυπωσιακό πως το 79,4% των εκπαιδευτικών οι οποίοι έχουν συμμετάσχει σε επιμορφωτικά προγράμματα θεωρεί ότι οι θρησκευτικές διαφορές «δεν απασχολούν» τους μαθητές έναντι του 80,0% των εκπαιδευτικών που, αν και δεν έχει συμμετάσχει σε σχετικές δράσεις, υποστηρίζει την ίδια ακριβώς άποψη. Πρόκειται για ομοιότητα η οποία δηλώνει ότι η συνύπαρξη στο σχολείο μαθητών με διαφορετική θρησκευτική ταυτότητα θεωρείται πλέον δεδομένη, γι αυτό και δεν παρατηρούνται σημαντικές διακυμάνσεις στην αξιολόγηση αυτής της μορφής συνύπαρξης.

Πίνακας 31

| Επιπτώσεις θρησκευτικών διαφορών στις σχέσεις μαθητών | | Αντιλήψεις για την πολυπολιτισμικότητα | | | | Σύνολο |
|--|-----------|--|--|-----------------------|-------------------------|--------|
| | | Συνύπαρξη ατόμων με διαφορετικά πολιτισμικά γνωρίσματα | Συγκερα- σμός διαφορετικ. πολιτισμικών στοιχείων | Θετικές αντιλήψεις | Αρνητικές αντιλήψεις | |
| Τους χωρίζουν | N | 12 | 4 | 6 | 1 | 23 |
| | % γραμμής | 52,2 | 17,4 | 26,1 | 4,3 | 100,0 |
| | % στήλης | 3,1 | 2,6 | 7,0 | 4,3 | 3,5 |
| Δεν τους χωρίζουν | N | 73 | 24 | 16 | 3 | 116 |
| | % γραμμής | 62,9 | 20,7 | 13,8 | 2,6 | 100,0 |
| | % στήλης | 18,8 | 15,9 | 18,6 | 13,0 | 17,9 |
| Δεν τους απασχολούν | N | 303 | 123 | 64 | 19 | 509 |
| | % γραμμής | 59,5 | 24,2 | 12,6 | 3,7 | 100,0 |
| | % στήλης | 78,1 | 81,5 | 74,4 | 82,6 | 78,5 |
| Σύνολο | N | 388 | 151 | 86 | 23 | 648 |
| | % γραμμής | 59,9 | 23,3 | 13,3 | 3,5 | 100,0 |
| | % στήλης | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 |

Πίνακας 32

| Επιπτώσεις θρησκευτικών διαφορών στις σχέσεις μαθητών | | Σύνθεση συνολικού μαθητικού πληθυσμού | | | Σύνολο |
|--|-----------|---------------------------------------|----------------------------|-------------------------------------|--------|
| | | Κυρίως Έλλ. και παλιν. | Κυρίως Έλλ. και "ξένοι" | Ισάριθμοι Έλληνες και "ξένοι" | |
| Τους χωρίζουν | N | 8 | 15 | 2 | 25 |
| | % γραμμής | 32,0 | 60,0 | 8,0 | 100,0 |
| | % στήλης | 7,3 | 2,6 | 5,4 | 3,5 |
| Δεν τους χωρίζουν | N | 24 | 96 | 1 | 121 |
| | % γραμμής | 19,8 | 79,3 | ,8 | 100,0 |
| | % στήλης | 22,0 | 16,8 | 2,7 | 16,9 |
| Δεν τους απασχολούν | N | 77 | 460 | 34 | 571 |
| | % γραμμής | 13,5 | 80,6 | 6,0 | 100,0 |
| | % στήλης | 70,6 | 80,6 | 91,9 | 79,6 |
| Σύνολο | N | 109 | 571 | 37 | 717 |
| | % γραμμής | 15,2 | 79,6 | 5,2 | 100,0 |
| | % στήλης | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 |

Οι δύο αυτοί Πίνακες καταδεικνύουν πως οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την πολυπολιτισμικότητα δεν αλληλεπιδρούν σημαντικά με την αξιολόγηση των συνεπειών που έχουν οι θρησκευτικές διαφορές στις μαθητικές σχέσεις.

Είναι ενδιαφέρον ότι ανεξάρτητα από το αν αντιλαμβάνονται την πολυπολιτισμικότητα ως «συνύπαρξη ατόμων» ή ως «συγκερασμό στοιχείων»), οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι η ανομοιογένεια στο θρήσκευμα «δεν απασχολεί» το μαθητικό πληθυσμό (αντίστοιχα, 78,1% και 81,5%). Σε συναφείς με τις παραπάνω διαπιστώσεις παραπέμπει και η ανάλυση των θετικών και αρνητικών αντιλήψεων για την πολυπολιτισμικότητα: επικρατεί η απάντηση ότι οι θρησκευτικές διαφορές «δεν απασχολούν» τους διδασκόμενους.

Ανάλογα συμπεράσματα συνάγονται και από τον δεύτερο Πίνακα, στον οποίο μάλιστα αναδεικνύεται ένα μη αναμενόμενο εύρημα: ότι, σύμφωνα με την πλειονότητα των εκπαιδευτικών (91,9%), οι μαθητές «δεν ασχολούνται» με την ανομοιογένεια στα θρησκευτικά γνωρίσματα ακόμη και σε τάξεις που Έλληνες και «ξένοι» μαθητές είναι ισάριθμοι. Για μια ακόμη φορά, φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί αποδίδουν την τάση των μαθητών να ανέχονται τις θρησκευτικές διαφορές στην «πολυπολιτισμοποίηση» του σχολείου.

Πίνακας 33

| Επιπτώσεις πολιτισμικών διαφορών στις σχέσεις μαθητών | | Κατεύθυνση σπουδών | | Σύνολο |
|---|-----------|--------------------|--------|--------|
| | | Θεωρητική | Θετική | |
| Τους χωρίζουν | N | 69 | 46 | 115 |
| | % γραμμής | 60,0 | 40,0 | 100,0 |
| | % στήλης | 17,5 | 13,3 | 15,5 |
| Δεν τους χωρίζουν | N | 148 | 110 | 258 |
| | % γραμμής | 57,4 | 42,6 | 100,0 |
| | % στήλης | 37,6 | 31,8 | 34,9 |
| Δεν τους απασχολούν | N | 177 | 190 | 367 |
| | % γραμμής | 48,2 | 51,8 | 100,0 |
| | % στήλης | 44,9 | 54,9 | 49,6 |
| Σύνολο | N | 394 | 346 | 740 |
| | % γραμμής | 53,2 | 46,8 | 100,0 |
| | % στήλης | 100,0 | 100,0 | 100,0 |

Πίνακας 34

| Επιπτώσεις πολιτισμικών διαφορών στις σχέσεις μαθητών | | Συμμετοχή σε προγράμματα | | Σύνολο |
|---|-----------|--------------------------|-------|--------|
| | | ΝΑΙ | ΟΧΙ | |
| Τους χωρίζουν | N | 18 | 94 | 112 |
| | % γραμμής | 16,1 | 83,9 | 100,0 |
| | % στήλης | 18,6 | 14,8 | 15,3 |
| Δεν τους χωρίζουν | N | 35 | 222 | 257 |
| | % γραμμής | 13,6 | 86,4 | 100,0 |
| | % στήλης | 36,1 | 35,0 | 35,2 |
| Δεν τους απασχολούν | N | 44 | 318 | 362 |
| | % γραμμής | 12,2 | 87,8 | 100,0 |
| | % στήλης | 45,4 | 50,2 | 49,5 |
| Σύνολο | N | 97 | 634 | 731 |
| | % γραμμής | 13,3 | 86,7 | 100,0 |
| | % στήλης | 100,0 | 100,0 | 100,0 |

Οι Πίνακες (33 και 34) αυτοί επικεντρώνονται στην αλληλεπίδραση της κατεύθυνσης σπουδών και της συμμετοχής σε επιμορφωτικά προγράμματα με τις απόψεις που

εκφράζουν οι εκπαιδευτικοί για την απήχηση των πολιτισμικών διαφορών στις μαθητικές σχέσεις.

Δεδομένου ότι τα πολιτισμικά γνωρίσματα της ταυτότητας εμπεριέχουν τα θρησκευτικά, τα στοιχεία που παρατίθενται εδώ επιβεβαιώνουν όσα καταδεικνύονται στον αντίστοιχο Πίνακα. Συγκεκριμένα, δείχνουν πρώτον, ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρητικής και θετικής κατεύθυνσης θεωρούν πως οι πολιτισμικές διαφορές «δεν απασχολούν» τους μαθητές (49,6%) και δεύτερον, πως μεγαλύτερη έμφαση στη συγκεκριμένη άποψη δίνει η δεύτερη κατηγορία εκπαιδευτικών (54,9%), που δεν εξετάζει άμεσα τα θρησκευτικά ζητήματα.

Από την άλλη μεριά, η συμμετοχή σε προγράμματα διαφοροποιεί τις απόψεις για την απήχηση των πολιτισμικών διαφορών: τις απόψεις αυτές υποστηρίζει το 50,2% όσων δεν μετείχαν σε προγράμματα και το 45,4% εκείνων που μετείχαν.

Πίνακας 35

| Επιπτώσεις πολιτισμικών διαφορών στις σχέσεις μαθητών | | Αντιλήψεις για την πολυπολιτισμικότητα | | | | Σύνολο |
|---|-----------|--|---|--------------------|----------------------|--------|
| | | Συνύπαρξη ατόμων με διαφορετικά πολιτισμικά γνωρίσματα | Συγκερα-σμός διαφορετικ. πολιτισμικών στοιχείων | Θετικές αντιλήψεις | Αρνητικές αντιλήψεις | |
| Τους χωρίζουν | N | 49 | 29 | 17 | 8 | 103 |
| | % γραμμής | 47,6 | 28,2 | 16,5 | 7,8 | 100,0 |
| | % στήλης | 12,7 | 19,0 | 20,0 | 34,8 | 15,9 |
| Δεν τους χωρίζουν | N | 145 | 55 | 28 | 5 | 233 |
| | % γραμμής | 62,2 | 23,6 | 12,0 | 2,1 | 100,0 |
| | % στήλης | 37,5 | 35,9 | 32,9 | 21,7 | 36,0 |
| Δεν τους απασχολούν | N | 193 | 69 | 40 | 10 | 312 |
| | % γραμμής | 61,9 | 22,1 | 12,8 | 3,2 | 100,0 |
| | % στήλης | 49,9 | 45,1 | 47,1 | 43,5 | 48,1 |
| Σύνολο | N | 387 | 153 | 85 | 23 | 648 |
| | % γραμμής | 59,7 | 23,6 | 13,1 | 3,5 | 100,0 |
| | % στήλης | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 |

Πίνακας 36

| Επιπτώσεις πολιτισμικών διαφορών στις σχέσεις μαθητών | | Σύνθεση συνολικού μαθητικού πληθυσμού | | | Σύνολο |
|---|-----------|---------------------------------------|-------------------------|-------------------------------|--------|
| | | Κυρίως Έλλ. και παλιν. | Κυρίως Έλλ. και "ξένοι" | Ισάριθμοι Έλληνες και "ξένοι" | |
| Τους χωρίζουν | N | 9 | 98 | 5 | 112 |
| | % γραμμής | 8,0 | 87,5 | 4,5 | 100,0 |
| | % στήλης | 8,6 | 17,1 | 13,5 | 15,7 |
| Δεν τους χωρίζουν | N | 43 | 199 | 5 | 247 |
| | % γραμμής | 17,4 | 80,6 | 2,0 | 100,0 |
| | % στήλης | 41,0 | 34,7 | 13,5 | 34,5 |
| Δεν τους απασχολούν | N | 53 | 276 | 27 | 356 |
| | % γραμμής | 14,9 | 77,5 | 7,6 | 100,0 |
| | % στήλης | 50,5 | 48,2 | 73,0 | 49,8 |
| Σύνολο | N | 105 | 573 | 37 | 715 |
| | % γραμμής | 14,7 | 80,1 | 5,2 | 100,0 |
| | % στήλης | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 |

Chi-Square test p-value=0,006

Οι εκπαιδευτικοί που εμμένουν στην άποψη πως οι πολιτισμικές διαφορές «δεν απασχολούν» το μαθητικό πληθυσμό ορίζουν την πολυπολιτισμικότητα ως «συνύπαρξη ατόμων» (49,9%). Είναι δηλαδή πιθανόν, ότι όσοι υιοθετούν την προαναφερθείσα αντίληψη πιστεύουν πως εφόσον μαθητές με ανόμοιο πολιτισμικό κεφάλαιο «συνυπάρχουν» στο σχολικό περιβάλλον, καλούνται να μάθουν να αντιμετωπίζουν την ύπαρξη ανομοιογενών ηθών, ιδεών. Θα πρέπει να τονιστεί πως σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς, οι πολιτισμικές διαφορές «δεν απασχολούν» τους μαθητές ούτε σε κατεξοχήν «μεικτά» ως προς τη σύνθεσή τους σχολεία (73,0%). Πρόκειται για στατιστικά σημαντικό εύρημα, το οποίο φέρνει στο προσκήνιο συνολικότερες ιδέες για την συνεχιζόμενη εξάπλωση των πολυπολιτισμικών σχολείων στην ελληνική κοινωνία.

Πίνακας 37

| Επιπτώσεις πολιτισμικών διαφορών στο μάθημα | | Κατεύθυνση σπουδών | | Σύνολο |
|---|-----------|--------------------|--------|--------|
| | | Θεωρητική | Θετική | |
| Το εμπλουτίζουν | N | 214 | 73 | 287 |
| | % γραμμής | 74,6 | 25,4 | 100,0 |
| | % στήλης | 54,7 | 21,0 | 38,9 |
| Το αποδυναμώνουν | N | 26 | 21 | 47 |
| | % γραμμής | 55,3 | 44,7 | 100,0 |
| | % στήλης | 6,6 | 6,1 | 6,4 |
| Δεν το επηρεάζουν | N | 151 | 253 | 404 |
| | % γραμμής | 37,4 | 62,6 | 100,0 |
| | % στήλης | 38,6 | 72,9 | 54,7 |
| Σύνολο | N | 391 | 347 | 738 |
| | % γραμμής | 53,0 | 47,0 | 100,0 |
| | % στήλης | 100,0 | 100,0 | 100,0 |

Chi-Square test p-value=0,000

Στον Πίνακα 37 καταδεικνύεται η σημαντική επίδραση που ασκεί η κατεύθυνση σπουδών στον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί αξιολογούν τη συμβολή των πολιτισμικών διαφορών στη διεξαγωγή του μαθήματός τους.

Από τη μια μεριά, σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς θετικής κατεύθυνσης, οι πολιτισμικές διαφορές δεν διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο στο μάθημά τους: η πλειονότητα θεωρεί ότι δεν το επηρεάζουν (72,9%). Από την άλλη όμως, όσοι ανήκουν στη θεωρητική κατεύθυνση διχάζονται ανάμεσα στο αν η ύπαρξη τέτοιων διαφορών «εμπλουτίζει» (54,7%) ή «αποδυναμώνει» (55,3%) το έργο τους. Μια πιθανή ερμηνεία για το διχασμό αυτό ανάγεται πρώτον, στο ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρητικής κατεύθυνσης έχουν περισσότερες ευκαιρίες να προβληματιστούν γύρω από το νόημα της ετερότητας και δεύτερον, στο ότι δεν είναι πάντα σε θέση να αξιοποιήσουν τους προβληματισμούς αυτούς κατά την εκπαιδευτική διαδικασία.

Πίνακας 38

| Επιπτώσεις πολιτισμικών διαφορών στο μάθημα | | Συμμετοχή σε προγράμματα | | Σύνολο |
|---|-----------|--------------------------|-------|--------|
| | | ΝΑΙ | ΟΧΙ | |
| Το εμπλουτίζουν | N | 64 | 219 | 283 |
| | % γραμμής | 22,6 | 77,4 | 100,0 |
| | % στήλης | 66,0 | 34,7 | 38,8 |
| Το αποδυναμώνουν | N | 6 | 40 | 46 |
| | % γραμμής | 13,0 | 87,0 | 100,0 |
| | % στήλης | 6,2 | 6,3 | 6,3 |
| Δεν το επηρεάζουν | N | 27 | 373 | 400 |
| | % γραμμής | 6,8 | 93,3 | 100,0 |
| | % στήλης | 27,8 | 59,0 | 54,9 |
| Σύνολο | N | 97 | 632 | 729 |
| | % γραμμής | 13,3 | 86,7 | 100,0 |
| | % στήλης | 100,0 | 100,0 | 100,0 |

Chi-Square test p-value=0,000

Καταδεικνύοντας το βαθμό στον οποίο η συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε προγράμματα επηρεάζει τις απόψεις που εκφέρουν για τη συμβολή των πολιτισμικών διαφορών στο μάθημά τους, ο συγκεκριμένος Πίνακας επιβεβαιώνει ότι η αλληλεξάρτηση των δύο αυτών μεταβλητών είναι στατιστικά σημαντική. Ενώ το 66,0% των εκπαιδευτικών με την εμπειρία της επιμόρφωσης θεωρεί ότι «εμπλουτίζεται» το μάθημα, το 59,0% εκείνων που δεν έχουν αυτή την εμπειρία πιστεύει ότι η διεξαγωγή των μαθημάτων «δεν επηρεάζεται».

Θα μπορούσε, δηλαδή, να συμπεράνει κανείς ότι η συμμετοχή σε προγράμματα προετοιμάζει τους εκπαιδευτικούς να χρησιμοποιήσουν τις πολιτισμικές διαφορές ως θέμα συζήτησης και συστατικό του διδακτικού έργου.

Πίνακας 39

| Διαχείριση δύσκολων μαθητικών σχέσεων με συναδέλφους | | Κατεύθυνση σπουδών | | Σύνολο |
|--|-----------|--------------------|--------|--------|
| | | Θεωρητική | Θετική | |
| NAI | N | 331 | 301 | 632 |
| | % γραμμής | 52,4 | 47,6 | 100,0 |
| | % στήλης | 97,4 | 95,3 | 96,3 |
| OXI | N | 9 | 15 | 24 |
| | % γραμμής | 37,5 | 62,5 | 100,0 |
| | % στήλης | 2,6 | 4,7 | 3,7 |
| Σύνολο | N | 340 | 316 | 656 |
| | % γραμμής | 51,8 | 48,2 | 100,0 |
| | % στήλης | 100,0 | 100,0 | 100,0 |

Πίνακας 40

| Διαχείριση δύσκολων μαθητικών σχέσεων με συναδέλφους | | Συμμετοχή σε προγράμματα | | Σύνολο |
|--|-----------|--------------------------|-------|--------|
| | | NAI | OXI | |
| NAI | N | 85 | 538 | 623 |
| | % γραμμής | 13,6 | 86,4 | 100,0 |
| | % στήλης | 96,6 | 96,1 | 96,1 |
| OXI | N | 3 | 22 | 25 |
| | % γραμμής | 12,0 | 88,0 | 100,0 |
| | % στήλης | 3,4 | 3,9 | 3,9 |
| Σύνολο | N | 88 | 560 | 648 |
| | % γραμμής | 13,6 | 86,4 | 100,0 |
| | % στήλης | 100,0 | 100,0 | 100,0 |

Πίνακας 41

| Διαχείριση δύσκολων μαθητικών σχέσεων με συναδέλφους | | Σύνθεση συνολικού μαθητικού πληθυσμού | | | Σύνολο |
|--|-----------|---------------------------------------|-------------------------|-------------------------------|--------|
| | | Κυρίως Έλλ. και παλιν. | Κυρίως Έλλ. και "ξένοι" | Ισάριθμοι Έλληνες και "ξένοι" | |
| NAI | N | 95 | 490 | 28 | 613 |
| | % γραμμής | 15,5 | 79,9 | 4,6 | 100,0 |
| | % στήλης | 96,9 | 96,6 | 87,5 | 96,2 |
| OXI | N | 3 | 17 | 4 | 24 |
| | % γραμμής | 12,5 | 70,8 | 16,7 | 100,0 |
| | % στήλης | 3,1 | 3,4 | 12,5 | 3,8 |
| Σύνολο | N | 98 | 507 | 32 | 637 |
| | % γραμμής | 15,4 | 79,6 | 5,0 | 100,0 |
| | % στήλης | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 |

Οι Πίνακες αυτοί καταδεικνύουν τους τρόπους με τους οποίους η συνεργασία με άλλους συναδέλφους (ως στρατηγική διαχείρισης των μαθητικών σχέσεων) αλληλεπιδρά με τα χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών και τη σύνθεση της τάξης. Ουσιαστικό εύρημα εδώ είναι ότι αυτή η στρατηγική επιλέγεται από το 96,3% των εκπαιδευτικών. Το ποσοστό αυτό μάλιστα, δεν διαφοροποιείται σημαντικά από την κατεύθυνση σπουδών (97,4% οι «θεωρητικοί», 95,3% οι «θετικοί»), τη συμμετοχή σε επιμορφωτικά προγράμματα (96,6%

όσοι μετείχαν, 96,1% όσοι δεν μετείχαν) ή τη σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού (96,9% σε σχολεία με περισσότερους Έλληνες και παλιννοστούντες και 87,5% σε σχολεία με περισσότερους «ξένους». Πρόκειται πιθανόν για εύρημα που πιστοποιεί την περιορισμένη πρόσβαση των εκπαιδευτικών σε υποστηρικτικά προγράμματα ή άλλες δράσεις.

Πίνακας 42

| Διαχείριση δύσκολων μαθητικών σχέσεων με γονείς μαθητών | | Κατεύθυνση σπουδών | | Σύνολο |
|---|-----------|--------------------|--------|--------|
| | | Θεωρητική | Θετική | |
| NAI | N | 286 | 267 | 553 |
| | % γραμμής | 51,7 | 48,3 | 100,0 |
| | % στήλης | 92,3 | 90,2 | 91,3 |
| OXI | N | 24 | 29 | 53 |
| | % γραμμής | 45,3 | 54,7 | 100,0 |
| | % στήλης | 7,7 | 9,8 | 8,7 |
| Σύνολο | N | 310 | 296 | 606 |
| | % γραμμής | 51,2 | 48,8 | 100,0 |
| | % στήλης | 100,0 | 100,0 | 100,0 |

Πίνακας 43

| Διαχείριση δύσκολων μαθητικών σχέσεων με γονείς μαθητών | | Συμμετοχή σε προγράμματα | | Σύνολο |
|---|-----------|--------------------------|-------|--------|
| | | NAI | OXI | |
| NAI | N | 77 | 470 | 547 |
| | % γραμμής | 14,1 | 85,9 | 100,0 |
| | % στήλης | 92,8 | 91,1 | 91,3 |
| OXI | N | 6 | 46 | 52 |
| | % γραμμής | 11,5 | 88,5 | 100,0 |
| | % στήλης | 7,2 | 8,9 | 8,7 |
| Σύνολο | N | 83 | 516 | 599 |
| | % γραμμής | 13,9 | 86,1 | 100,0 |
| | % στήλης | 100,0 | 100,0 | 100,0 |

Πίνακας 44

| Διαχείριση δύσκολων μαθητικών σχέσεων με γονείς μαθητών | | Σύνθεση συνολικού μαθητικού πληθυσμού | | | Σύνολο |
|---|-----------|---------------------------------------|-------------------------|-------------------------------|--------|
| | | Κυρίως Έλλ. και παλιν. | Κυρίως Έλλ. και "ξένοι" | Ισάριθμοι Έλληνες και "ξένοι" | |
| NAI | N | 90 | 420 | 28 | 538 |
| | % γραμμής | 16,7 | 78,1 | 5,2 | 100,0 |
| | % στήλης | 94,7 | 90,5 | 90,3 | 91,2 |
| OXI | N | 5 | 44 | 3 | 52 |
| | % γραμμής | 9,6 | 84,6 | 5,8 | 100,0 |
| | % στήλης | 5,3 | 9,5 | 9,7 | 8,8 |
| Σύνολο | N | 95 | 464 | 31 | 590 |
| | % γραμμής | 16,1 | 78,6 | 5,3 | 100,0 |
| | % στήλης | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 |

Το ποσοστό των εκπαιδευτικών που επιζητεί την υποστήριξη των γονέων των μαθητών για την επίλυση δυσκολιών στις σχέσεις των τελευταίων είναι 91,3%.²⁸ Είναι μάλιστα αξιοσημείωτο ότι δεν διαφοροποιείται ριζικά από την κατεύθυνση σπουδών των εκπαιδευτικών (92,3% οι «θεωρητικοί», 90,2% οι «θετικοί»), την εμπειρία της επιμόρφωσης (92,8% όσοι έχουν και 91,1% όσοι δεν έχουν) και τη σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού (94,7% όταν επικρατούν Έλληνες και παλιννοστούντες, 90,3% όταν επικρατούν οι «ξένοι»).

Πίνακας 45

| Διαχείριση δύσκολων μαθητικών σχέσεων με εγχειρίδια | | Κατεύθυνση σπουδών | | Σύνολο |
|---|-----------|--------------------|--------|--------|
| | | Θεωρητική | Θετική | |
| NAI | N | 57 | 29 | 86 |
| | % γραμμής | 66,3 | 33,7 | 100,0 |
| | % στήλης | 24,4 | 12,0 | 18,1 |
| OXI | N | 177 | 213 | 390 |
| | % γραμμής | 45,4 | 54,6 | 100,0 |
| | % στήλης | 75,6 | 88,0 | 81,9 |
| Σύνολο | N | 234 | 242 | 476 |
| | % γραμμής | 49,2 | 50,8 | 100,0 |
| | % στήλης | 100,0 | 100,0 | 100,0 |

Fisher's exact test p-value=0,000

Πίνακας 46

| Διαχείριση δύσκολων μαθητικών σχέσεων με εγχειρίδια | | Συμμετοχή σε προγράμματα | | Σύνολο |
|---|-----------|--------------------------|-------|--------|
| | | NAI | OXI | |
| NAI | N | 17 | 68 | 85 |
| | % γραμμής | 20,0 | 80,0 | 100,0 |
| | % στήλης | 26,6 | 16,8 | 18,1 |
| OXI | N | 47 | 337 | 384 |
| | % γραμμής | 12,2 | 87,8 | 100,0 |
| | % στήλης | 73,4 | 83,2 | 81,9 |
| Σύνολο | N | 64 | 405 | 469 |
| | % γραμμής | 13,6 | 86,4 | 100,0 |
| | % στήλης | 100,0 | 100,0 | 100,0 |

Πίνακας 47

| Διαχείριση δύσκολων μαθητικών σχέσεων με εγχειρίδια | | Σύνθεση συνολικού μαθητικού πληθυσμού | | | Σύνολο |
|---|-----------|---------------------------------------|-------------------------|-------------------------------|--------|
| | | Κυρίως Έλλ. και παλιν. | Κυρίως Έλλ. και "ξένοι" | Ισάριθμοι Έλληνες και "ξένοι" | |
| NAI | N | 11 | 73 | 1 | 85 |
| | % γραμμής | 12,9 | 85,9 | 1,2 | 100,0 |
| | % στήλης | 15,5 | 19,6 | 4,5 | 18,3 |
| OXI | N | 60 | 299 | 21 | 380 |
| | % γραμμής | 15,8 | 78,7 | 5,5 | 100,0 |
| | % στήλης | 84,5 | 80,4 | 95,5 | 81,7 |

²⁸ Σύμφωνα με τον Cummins (1999, 46) η συνεργασία με τους γονείς απορρίπτει το μύθο για την απάθεια των πολιτισμικά διαφερόντων γονέων για την εκπαίδευση των παιδιών τους.

| Διαχείριση δύσκολων μαθητικών σχέσεων με εγχειρίδια | | Σύνθεση συνολικού μαθητικού πληθυσμού | | | Σύνολο |
|---|-----------|---------------------------------------|-------------------------|-------------------------------|--------|
| | | Κυρίως Έλλ. και παλιν. | Κυρίως Έλλ. και "ξένοι" | Ισάριθμοι Έλληνες και "ξένοι" | |
| Σύνολο | N | 71 | 372 | 22 | 465 |
| | % γραμμής | 15,3 | 80,0 | 4,7 | 100,0 |
| | % στήλης | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 |

Η προσφυγή σε εγχειρίδια του ΥΠΕΠΘ ή άλλων φορέων δεν αποτελεί επιλογή για το 81,9% των εκπαιδευτικών. Οι απαντήσεις τους ωστόσο, διαφοροποιούνται ως ένα βαθμό από την κατεύθυνση σπουδών: οι εκπαιδευτικοί θεωρητικής κατεύθυνσης ανατρέχουν συχνότερα (24,4%) από εκείνους της θετικής (12,0%) στη χρήση εγχειριδίων προκειμένου να αντιμετωπίσουν τις δύσκολες μαθητικές σχέσεις. Καίριο ρόλο εδώ διαδραματίζει η συμμετοχή σε επιμορφωτικά προγράμματα: όσοι συμμετείχαν σε αυτά προσφεύγουν συχνότερα (26,6%) από όσους δεν συμμετείχαν (16,8%) σε εγχειρίδια, πιθανόν διότι έχουν εξοικειωθεί με το περιεχόμενο και τον τρόπο χρήσης τους. Η πιο ενδιαφέρουσα διαπίστωση όμως, είναι πως η συγκεκριμένη στρατηγική χρησιμοποιείται λιγότερο στα σχολεία όπου υπάρχουν ισάριθμοι Έλληνες και «ξένοι» (95,5%): ίσως διότι οι εκπαιδευτικοί δεν γνωρίζουν πως να εφαρμόσουν τις υποδείξεις των εγχειριδίων σε ένα ιδιαίτερα σύνθετο σχολικό περιβάλλον.

Πίνακας 48

| Διαχείριση δύσκολων μαθητικών σχέσεων με επιμόρφωση | | Κατεύθυνση σπουδών | | Σύνολο |
|---|-----------|--------------------|--------|--------|
| | | Θεωρητική | Θετική | |
| NAI | N | 133 | 96 | 229 |
| | % γραμμής | 58,1 | 41,9 | 100,0 |
| | % στήλης | 54,5 | 38,1 | 46,2 |
| OXI | N | 111 | 156 | 267 |
| | % γραμμής | 41,6 | 58,4 | 100,0 |
| | % στήλης | 45,5 | 61,9 | 53,8 |
| Σύνολο | N | 244 | 252 | 496 |
| | % γραμμής | 49,2 | 50,8 | 100,0 |
| | % στήλης | 100,0 | 100,0 | 100,0 |

Πίνακας 49

| Διαχείριση δύσκολων μαθητικών σχέσεων με επιμόρφωση | | Συμμετοχή σε προγράμματα | | Σύνολο |
|---|-----------|--------------------------|-------|--------|
| | | NAI | OXI | |
| NAI | N | 70 | 156 | 226 |
| | % γραμμής | 31,0 | 69,0 | 100,0 |
| | % στήλης | 90,9 | 37,9 | 46,2 |
| OXI | N | 7 | 256 | 263 |
| | % γραμμής | 2,7 | 97,3 | 100,0 |
| | % στήλης | 9,1 | 62,1 | 53,8 |
| Σύνολο | N | 77 | 412 | 489 |
| | % γραμμής | 15,7 | 84,3 | 100,0 |
| | % στήλης | 100,0 | 100,0 | 100,0 |

Fisher's exact test p-value=0,000

Πίνακας 50

| Διαχείριση δύσκολων μαθητικών σχέσεων με επιμόρφωση | | Σύνθεση συνολικού μαθητικού πληθυσμού | | | Σύνολο |
|---|-----------|---------------------------------------|-------------------------|-------------------------------|--------|
| | | Κυρίως Έλλ. και παλιν. | Κυρίως Έλλ. και "ξένοι" | Ισάριθμοι Έλληνες και "ξένοι" | |
| ΝΑΙ | N | 41 | 175 | 9 | 225 |
| | % γραμμής | 18,2 | 77,8 | 4,0 | 100,0 |
| | % στήλης | 56,9 | 45,0 | 36,0 | 46,3 |
| ΟΧΙ | N | 31 | 214 | 16 | 261 |
| | % γραμμής | 11,9 | 82,0 | 6,1 | 100,0 |
| | % στήλης | 43,1 | 55,0 | 64,0 | 53,7 |
| Σύνολο | N | 72 | 389 | 25 | 486 |
| | % γραμμής | 14,8 | 80,0 | 5,1 | 100,0 |
| | % στήλης | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 |

Τα στοιχεία αυτών των Πινάκων (48, 49, 50) αναδεικνύουν πως η επιμόρφωση δεν προτάσσεται ως μέσο επίλυσης προβληματικών μαθητικών σχέσεων (53,8%).

Ωστόσο, η κατεύθυνση σπουδών και η συμμετοχή σε επιμορφωτικές δράσεις διαφοροποιούν σημαντικά τις απαντήσεις στο συγκεκριμένο ερώτημα. Ενώ μεταξύ εκείνων οι οποίοι έχουν την εμπειρία της επιμόρφωσης το 90,9% εμπιστεύεται τη χρησιμότητά της ως στρατηγικής επίλυσης δύσκολων μαθητικών σχέσεων, το 37,9% δηλώνει επιφυλάξεις. Από την άλλη μεριά, όσοι στερούνται αυτή την εμπειρία επιδιώκουν σε μικρότερο ποσοστό την παρακολούθηση σεμιναρίων (62,1%). Ακόμη, οι εκπαιδευτικοί θεωρητικής κατεύθυνσης με επιμορφωτική εμπειρία την επιζητούν συχνότερα (54,5%) από όσους δεν έχουν επιμορφωθεί (45,5%). Είναι επιπλέον, αξιοσημείωτο ότι μεταξύ των εκπαιδευτικών θετικής κατεύθυνσης το 61,9% δηλώνει ότι δεν επιλέγει τη στρατηγική της επιμόρφωσης. Πιθανόν διότι, συγκριτικά με όσους έχουν θεωρητική κατεύθυνση, καλούνται λιγότερο συχνά να παρακολουθήσουν επιμορφωτικά προγράμματα²⁹ ή/και αντιμετωπίζουν σχετικά περιορισμένα προβλήματα (π.χ. γλωσσικά) στο πλαίσιο της διδασκαλίας. Τέλος, εκπλήσσει ότι η σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού δεν διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στα ζητήματα που αναλύονται εδώ: ακόμη και σε σχολεία όπου επικρατούν «ξένοι» η συμμετοχή σε σεμινάρια δεν κρίνεται αναγκαία (53,7%).

²⁹ Προσωπική εμπειρία Άννας Τριανταφύλλου

Πίνακας 51

| Διαχείριση δύσκολων μαθητικών σχέσεων με διαθεματικά σχέδια εργασίας | | Κατεύθυνση σπουδών | | Σύνολο |
|--|-----------|--------------------|--------|--------|
| | | Θεωρητική | Θετική | |
| NAI | N | 121 | 74 | 195 |
| | % γραμμής | 62,1 | 37,9 | 100,0 |
| | % στήλης | 48,8 | 29,6 | 39,2 |
| OXI | N | 127 | 176 | 303 |
| | % γραμμής | 41,9 | 58,1 | 100,0 |
| | % στήλης | 51,2 | 70,4 | 60,8 |
| Σύνολο | N | 248 | 250 | 498 |
| | % γραμμής | 49,8 | 50,2 | 100,0 |
| | % στήλης | 100,0 | 100,0 | 100,0 |

Fisher's exact test p-value=0,000

Πίνακας 52

| Διαχείριση δύσκολων μαθητικών σχέσεων με διαθεματικά σχέδια εργασίας | | Συμμετοχή σε προγράμματα | | Σύνολο |
|--|-----------|--------------------------|-------|--------|
| | | NAI | OXI | |
| NAI | N | 48 | 143 | 191 |
| | % γραμμής | 25,1 | 74,9 | 100,0 |
| | % στήλης | 66,7 | 34,2 | 39,0 |
| OXI | N | 24 | 275 | 299 |
| | % γραμμής | 8,0 | 92,0 | 100,0 |
| | % στήλης | 33,3 | 65,8 | 61,0 |
| Σύνολο | N | 72 | 418 | 490 |
| | % γραμμής | 14,7 | 85,3 | 100,0 |
| | % στήλης | 100,0 | 100,0 | 100,0 |

Fisher's exact test p-value=0,000

Πίνακας 53

| Διαχείριση δύσκολων μαθητικών σχέσεων με διαθεματικά σχέδια εργασίας | | Σύνθεση συνολικού μαθητικού πληθυσμού | | | Σύνολο |
|--|-----------|---------------------------------------|-------------------------|-------------------------------|--------|
| | | Κυρίως Έλλ. και παλιν. | Κυρίως Έλλ. και "ξένοι" | Ισάριθμοι Έλληνες και "ξένοι" | |
| NAI | N | 35 | 146 | 10 | 191 |
| | % γραμμής | 18,3 | 76,4 | 5,2 | 100,0 |
| | % στήλης | 45,5 | 37,8 | 41,7 | 39,2 |
| OXI | N | 42 | 240 | 14 | 296 |
| | % γραμμής | 14,2 | 81,1 | 4,7 | 100,0 |
| | % στήλης | 54,5 | 62,2 | 58,3 | 60,8 |
| Σύνολο | N | 77 | 386 | 24 | 487 |
| | % γραμμής | 15,8 | 79,3 | 4,9 | 100,0 |
| | % στήλης | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 |

Οι Πίνακες καταδεικνύουν ότι το 60,8% των εκπαιδευτικών δεν υιοθετεί διαθεματικά σχέδια εργασίας για την επίλυση δυσκολιών στις μαθητικές σχέσεις. Όπως όμως θα περίμενε κανείς, οι εκπαιδευτικοί θεωρητικής κατεύθυνσης εκδηλώνουν μεγαλύτερη ευαισθησία προς αυτή τη στρατηγική (48,8%) από εκείνους της θετικής (29,6%), πιθανότητα

εξαιτίας της διαφοράς στα γνωστικά τους αντικείμενα. Από την άλλη μεριά, η συμμετοχή σε επιμορφωτικά προγράμματα παίζει στατιστικά σημαντικό ρόλο σε αυτή την επιλογή. Μεταξύ των εκπαιδευτικών που χρησιμοποιούν διαθεματικά σχέδια εργασίας, όσοι μετείχαν σε επιμορφωτικά προγράμματα (66,7%) έχουν εμφανές προβάδισμα έναντι όσων δεν μετείχαν (34,2%). Είναι προφανές ότι οι πρώτοι ωφελούνται από την επιμόρφωση κατά τρόπο που επιτρέπει να αξιοποιήσουν εναλλακτικές μεθόδους διδασκαλίας³⁰. Ως προς τη σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού αυτή επηρεάζει λιγότερο την επιλογή της συγκεκριμένης στρατηγικής, σε σχολεία με πολλούς «ξένους» (60,8%).

Πίνακας 54

| Διαχείριση δύσκολων μαθητικών σχέσεων με προσωπική παρέμβαση | | Κατεύθυνση σπουδών | | Σύνολο |
|--|-----------|--------------------|--------|--------|
| | | Θεωρητική | Θετική | |
| NAI | N | 326 | 286 | 612 |
| | % γραμμής | 53,3 | 46,7 | 100,0 |
| | % στήλης | 96,2 | 96,0 | 96,1 |
| OXI | N | 13 | 12 | 25 |
| | % γραμμής | 52,0 | 48,0 | 100,0 |
| | % στήλης | 3,8 | 4,0 | 3,9 |
| Σύνολο | N | 339 | 298 | 637 |
| | % γραμμής | 53,2 | 46,8 | 100,0 |
| | % στήλης | 100,0 | 100,0 | 100,0 |

Πίνακας 55

| Διαχείριση δύσκολων μαθητικών σχέσεων με προσωπική παρέμβαση | | Συμμετοχή σε προγράμματα | | Σύνολο |
|--|-----------|--------------------------|-------|--------|
| | | NAI | OXI | |
| NAI | N | 81 | 523 | 604 |
| | % γραμμής | 13,4 | 86,6 | 100,0 |
| | % στήλης | 95,3 | 96,1 | 96,0 |
| OXI | N | 4 | 21 | 25 |
| | % γραμμής | 16,0 | 84,0 | 100,0 |
| | % στήλης | 4,7 | 3,9 | 4,0 |
| Σύνολο | N | 85 | 544 | 629 |
| | % γραμμής | 13,5 | 86,5 | 100,0 |
| | % στήλης | 100,0 | 100,0 | 100,0 |

³⁰ Σε σχετική μελέτη (Φραγκουδάκη & Δραγώνα, 2008, 41) υπογραμμίζεται ότι οι νεότερες τάσεις της διδακτικής στηρίζουν τη διαθεματική προσέγγιση της γνώσης και τάσσονται υπέρ της βιωματικής μάθησης, της διαδικασίας “μαθαίνω να μαθαίνω”, προβάλλοντας το οικοδομιστικό πρότυπο της μάθησης και υποστηρίζοντας την επικοινωνιακή προσέγγιση της διδασκαλίας. Επίσης, στο Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών και τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (ΥΠΕΠΘ / Παιδαγωγικό Ινστιτούτο 2002, σελ. 16) προτείνονται σχετικές ενέργειες.

Πίνακας 56

| Διαχείριση δύσκολων μαθητικών σχέσεων με προσωπική παρέμβαση | | Σύνθεση συνολικού μαθητικού πληθυσμού | | | Σύνολο |
|--|-----------|---------------------------------------|-------------------------|-------------------------------|--------|
| | | Κυρίως Έλλ. και παλιν. | Κυρίως Έλλ. και "ξένοι" | Ισάριθμοι Έλληνες και "ξένοι" | |
| NAI | N | 88 | 470 | 34 | 592 |
| | % γραμμής | 14,9 | 79,4 | 5,7 | 100,0 |
| | % στήλης | 93,6 | 96,1 | 100,0 | 95,9 |
| OXI | N | 6 | 19 | | 25 |
| | % γραμμής | 24,0 | 76,0 | | 100,0 |
| | % στήλης | 6,4 | 3,9 | | 4,1 |
| Σύνολο | N | 94 | 489 | 34 | 617 |
| | % γραμμής | 15,2 | 79,3 | 5,5 | 100,0 |
| | % στήλης | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 |

Η προσωπική παρέμβαση αποτελεί την επικρατέστερη στρατηγική διαχείρισης των δυσκολιών στις μαθητικές σχέσεις, ανεξάρτητα από την κατεύθυνση σπουδών των εκπαιδευτικών (96,1%), τη συμμετοχή σε επιμορφωτικά προγράμματα (96,0%) και τη σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού. Πρόκειται για ιδιαίτερα σημαντικό εύρημα που ενισχύει την υπόθεση ότι οι εκπαιδευτικοί στρέφονται πολύ περισσότερο σε αυτοσχέδιες μορφές αντιμετώπισης προβλημάτων στην επικοινωνία των μαθητών, παρά σε θεσμικές πηγές στήριξης (λ.χ. επιμορφωτικά προγράμματα, εγχειρίδια).

Πίνακας 57

| Προώθηση συνεργασίας μαθητών με συζητήσεις | | Κατεύθυνση σπουδών | | Σύνολο |
|--|-----------|--------------------|--------|--------|
| | | Θεωρητική | Θετική | |
| NAI | N | 345 | 264 | 609 |
| | % γραμμής | 56,7 | 43,3 | 100,0 |
| | % στήλης | 97,5 | 88,0 | 93,1 |
| OXI | N | 9 | 36 | 45 |
| | % γραμμής | 20,0 | 80,0 | 100,0 |
| | % στήλης | 2,5 | 12,0 | 6,9 |
| Σύνολο | N | 354 | 300 | 654 |
| | % γραμμής | 54,1 | 45,9 | 100,0 |
| | % στήλης | 100,0 | 100,0 | 100,0 |

Fisher's exact test p-value=0,000

Πίνακας 58

| Προώθηση συνεργασίας μαθητών με συζητήσεις | | Συμμετοχή σε προγράμματα | | Σύνολο |
|--|-----------|--------------------------|-------|--------|
| | | NAI | OXI | |
| NAI | N | 82 | 521 | 603 |
| | % γραμμής | 13,6 | 86,4 | 100,0 |
| | % στήλης | 95,3 | 93,0 | 93,3 |
| OXI | N | 4 | 39 | 43 |
| | % γραμμής | 9,3 | 90,7 | 100,0 |
| | % στήλης | 4,7 | 7,0 | 6,7 |
| Σύνολο | N | 86 | 560 | 646 |
| | % γραμμής | 13,3 | 86,7 | 100,0 |
| | % στήλης | 100,0 | 100,0 | 100,0 |

Πίνακας 59

| Πρώθηση συνεργασίας μαθητών με συζητήσεις | | Σύνθεση συνολικού μαθητικού πληθυσμού | | | Σύνολο |
|---|-----------|---------------------------------------|-------------------------|-------------------------------|--------|
| | | Κυρίως Έλλ. και παλιν. | Κυρίως Έλλ. και "ξένοι" | Ισάριθμοι Έλληνες και "ξένοι" | |
| NAI | N | 91 | 467 | 32 | 590 |
| | % γραμμής | 15,4 | 79,2 | 5,4 | 100,0 |
| | % στήλης | 96,8 | 92,7 | 94,1 | 93,4 |
| OXI | N | 3 | 37 | 2 | 42 |
| | % γραμμής | 7,1 | 88,1 | 4,8 | 100,0 |
| | % στήλης | 3,2 | 7,3 | 5,9 | 6,6 |
| Σύνολο | N | 94 | 504 | 34 | 632 |
| | % γραμμής | 14,9 | 79,7 | 5,4 | 100,0 |
| | % στήλης | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 |

Οι Πίνακες αυτοί καταδεικνύουν πως προσδιορίζεται ο βαθμός στον οποίο οι εκπαιδευτικοί συζητούν για τη ζωή σε διαφορετικές κοινωνίες ως μέσο προώθησης της συνεργασίας μεταξύ Ελλήνων και «ξένων» μαθητών.

Τη σπουδαιότητα αυτής της τεχνικής οι εκπαιδευτικοί επισημαίνουν ανεξάρτητα από τη συμμετοχή σε επιμορφωτικά προγράμματα (93,3)%, την κατεύθυνση σπουδών (93,1%) και τη σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού. Είναι πιθανόν ότι η τάση αυτή αντανακλά μια γενικότερη πεποίθηση, σύμφωνα με την οποία η επικοινωνία μεταξύ Ελλήνων και «ξένων» μαθητών ενθαρρύνεται όταν και οι δύο πλευρές έχουν την ευκαιρία να αναδείξουν την πολιτισμική τους κληρονομιά³¹.

Πίνακας 60

| Πρώθηση συνεργασίας μαθητών με καλλιτεχνικές εκδηλώσεις | | Κατεύθυνση σπουδών | | Σύνολο |
|---|-----------|--------------------|--------|--------|
| | | Θεωρητική | Θετική | |
| NAI | N | 191 | 162 | 353 |
| | % γραμμής | 54,1 | 45,9 | 100,0 |
| | % στήλης | 68,2 | 62,3 | 65,4 |
| OXI | N | 89 | 98 | 187 |
| | % γραμμής | 47,6 | 52,4 | 100,0 |
| | % στήλης | 31,8 | 37,7 | 34,6 |
| Σύνολο | N | 280 | 260 | 540 |
| | % γραμμής | 51,9 | 48,1 | 100,0 |
| | % στήλης | 100,0 | 100,0 | 100,0 |

³¹ Ο Cummins (1999, 45-46) αναφέρει ότι όταν η γλώσσα, ο πολιτισμός και η εμπειρία των μαθητών αγνοούνται ή αποκλείονται στις σχολικές σχέσεις, αυτοί ξεκινούν από μειονεκτική θέση. Επίσης, όταν οι εκπαιδευτικοί ενθαρρύνουν τους «διαφορετικούς» μαθητές να αναπτύξουν τη γλώσσα και τον πολιτισμό τους, τότε αμφισβητούνται τα εθνοκεντρικά ιδεώδη.

Πίνακας 61

| Προώθηση συνεργασίας μαθητών με καλλιτεχνικές εκδηλώσεις | | Συμμετοχή σε προγράμματα | | Σύνολο |
|--|-----------|--------------------------|-------|--------|
| | | ΝΑΙ | ΟΧΙ | |
| ΝΑΙ | N | 63 | 286 | 349 |
| | % γραμμής | 18,1 | 81,9 | 100,0 |
| | % στήλης | 80,8 | 62,7 | 65,4 |
| ΟΧΙ | N | 15 | 170 | 185 |
| | % γραμμής | 8,1 | 91,9 | 100,0 |
| | % στήλης | 19,2 | 37,3 | 34,6 |
| Σύνολο | N | 78 | 456 | 534 |
| | % γραμμής | 14,6 | 85,4 | 100,0 |
| | % στήλης | 100,0 | 100,0 | 100,0 |

Fisher's exact test p-value=0,000

Πίνακας 62

| Προώθηση συνεργασίας μαθητών με καλλιτεχνικές εκδηλώσεις | | Σύνθεση συνολικού μαθητικού πληθυσμού | | | Σύνολο |
|--|-----------|---------------------------------------|-------------------------|-------------------------------|--------|
| | | Κυρίως Έλλ. και παλιν. | Κυρίως Έλλ. και "ξένοι" | Ισάριθμοι Έλληνες και "ξένοι" | |
| ΝΑΙ | N | 54 | 271 | 20 | 345 |
| | % γραμμής | 15,7 | 78,6 | 5,8 | 100,0 |
| | % στήλης | 67,5 | 64,4 | 83,3 | 65,7 |
| ΟΧΙ | N | 26 | 150 | 4 | 180 |
| | % γραμμής | 14,4 | 83,3 | 2,2 | 100,0 |
| | % στήλης | 32,5 | 35,6 | 16,7 | 34,3 |
| Σύνολο | N | 80 | 421 | 24 | 525 |
| | % γραμμής | 15,2 | 80,2 | 4,6 | 100,0 |
| | % στήλης | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 |

Οι Πίνακες (60, 61, 62) αυτοί εξετάζουν κατά πόσο η επιλογή καλλιτεχνικών κ.λπ. δραστηριοτήτων ως τεχνική προώθησης των μαθητικών συνεργασιών, επηρεάζεται από τα χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών και τη σύνθεση της τάξης.

Αν και η τεχνική αυτή υιοθετείται από το 65,4% των εκπαιδευτικών, προτάσσεται από όσους έχουν συμμετάσχει σε επιμορφωτικά προγράμματα (80,8%). Αντίθετα, η κατεύθυνση σπουδών δεν φαίνεται να επιδρά στην αξιολόγησή της. Ενδιαφέρον είναι πως στα σχολεία στα οποία υπερτερούν οι «ξένοι» μαθητές οι εκπαιδευτικοί διοργανώνουν περισσότερες καλλιτεχνικές δραστηριότητες από ότι σε εκείνα που επικρατούν Έλληνες και παλιννοστούντες (αντίστοιχα, 83,3% και 67,5%). Το εύρημα αυτό εναρμονίζεται με τη διαπίστωση των προηγούμενων Πινάκων σύμφωνα με τους οποίους οι εκπαιδευτικοί προωθούν τη συνεργασία των μαθητών με συζητήσεις για το «διαφορετικό».

Πίνακας 63

| Προώθηση συνεργασίας μαθητών με συναναστροφές | | Κατεύθυνση σπουδών | | Σύνολο |
|---|-----------|--------------------|--------|--------|
| | | Θεωρητική | Θετική | |
| NAI | N | 236 | 208 | 444 |
| | % γραμμής | 53,2 | 46,8 | 100,0 |
| | % στήλης | 81,9 | 76,2 | 79,1 |
| OXI | N | 52 | 65 | 117 |
| | % γραμμής | 44,4 | 55,6 | 100,0 |
| | % στήλης | 18,1 | 23,8 | 20,9 |
| Σύνολο | N | 288 | 273 | 561 |
| | % γραμμής | 51,3 | 48,7 | 100,0 |
| | % στήλης | 100,0 | 100,0 | 100,0 |

Πίνακας 64

| Προώθηση συνεργασίας μαθητών με συναναστροφές | | Συμμετοχή σε προγράμματα | | Σύνολο |
|---|-----------|--------------------------|-------|--------|
| | | NAI | OXI | |
| NAI | N | 64 | 374 | 438 |
| | % γραμμής | 14,6 | 85,4 | 100,0 |
| | % στήλης | 78,0 | 79,1 | 78,9 |
| OXI | N | 18 | 99 | 117 |
| | % γραμμής | 15,4 | 84,6 | 100,0 |
| | % στήλης | 22,0 | 20,9 | 21,1 |
| Σύνολο | N | 82 | 473 | 555 |
| | % γραμμής | 14,8 | 85,2 | 100,0 |
| | % στήλης | 100,0 | 100,0 | 100,0 |

Πίνακας 65

| | | Σύνθεση συνολικού μαθητικού πληθυσμού | | | Σύνολο |
|---|-----------|---------------------------------------|-------------------------|-------------------------------|--------|
| Προώθηση συνεργασίας μαθητών με συναναστροφές | | Κυρίως Έλλ. και παλιν. | Κυρίως Έλλ. και "ξένοι" | Ισάριθμοι Έλληνες και "ξένοι" | |
| NAI | N | 77 | 338 | 19 | 434 |
| | % γραμμής | 17,7 | 77,9 | 4,4 | 100,0 |
| | % στήλης | 84,6 | 78,6 | 76,0 | 79,5 |
| OXI | N | 14 | 92 | 6 | 112 |
| | % γραμμής | 12,5 | 82,1 | 5,4 | 100,0 |
| | % στήλης | 15,4 | 21,4 | 24,0 | 20,5 |
| Σύνολο | N | 91 | 430 | 25 | 546 |
| | % γραμμής | 16,7 | 78,8 | 4,6 | 100,0 |
| | % στήλης | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 |

Η προτροπή για συναναστροφές μέσα και έξω από το σχολείο υιοθετείται από την πλειονότητα των εκπαιδευτικών ως μέσο ενθάρρυνσης της συνεργασίας μεταξύ Ελλήνων και «ξένων» μαθητών. Η κατεύθυνση σπουδών και η συμμετοχή σε προγράμματα δεν διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο ως προς τη χρήση αυτής της τεχνικής. Αξιοπρόσεκτος ωστόσο, είναι ο ρόλος της σύνθεσης του μαθητικού πληθυσμού: στα σχολεία όπου υπάρχουν περισσότεροι Έλληνες και παλιννοστούντες (84,6%) δίδεται μεγαλύτερη προσοχή στην προώθηση των συναναστροφών από ότι στα σχολεία με περισσότερους «ξένους»

(76,0%). Εύλογα, υποθέτει κανείς ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν πως οι συναναστοφές εκτός σχολείου προετοιμάζουν το έδαφος για τη στενότερη συνεργασία μεταξύ μαθητών.

Πίνακας 66

| Επίδραση εγχειριδίων και διδασκαλίας στις μαθητικές σχέσεις | | Κατεύθυνση σπουδών | | Σύνολο |
|---|-----------|--------------------|--------|--------|
| | | Θεωρητική | Θετική | |
| Τα σχολικά εγχειρίδια | N | 11 | 6 | 17 |
| | % γραμμής | 64,7 | 35,3 | 100,0 |
| | % στήλης | 2,8 | 1,7 | 2,3 |
| Η διδασκαλία | N | 79 | 66 | 145 |
| | % γραμμής | 54,5 | 45,5 | 100,0 |
| | % στήλης | 20,2 | 19,1 | 19,6 |
| Και τα δύο | N | 148 | 92 | 240 |
| | % γραμμής | 61,7 | 38,3 | 100,0 |
| | % στήλης | 37,8 | 26,6 | 32,5 |
| Κανένα | N | 154 | 182 | 336 |
| | % γραμμής | 45,8 | 54,2 | 100,0 |
| | % στήλης | 39,3 | 52,6 | 45,5 |
| Σύνολο | N | 392 | 346 | 738 |
| | % γραμμής | 53,1 | 46,9 | 100,0 |
| | % στήλης | 100,0 | 100,0 | 100,0 |

Chi-Square test p-value=0,002

Ο Πίνακας αυτός δείχνει πως η κατεύθυνση σπουδών καθορίζει τον τρόπο με τον οποίο αξιολογούν οι εκπαιδευτικοί τη συμβολή της διδασκαλίας και των σχολικών εγχειριδίων στις σχέσεις μεταξύ Ελλήνων και «ξένων» μαθητών.

Εκπλήσσει ότι οι εκπαιδευτικοί και των δύο κατευθύνσεων θεωρούν πως ούτε τα εγχειρίδια ούτε η διδασκαλία διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο στη διαμόρφωση των μαθητικών σχέσεων (45,5%). Συγκρίνοντας εντούτοις, τις απόψεις αυτές κατά κατεύθυνση σπουδών, διαπιστώνεται ότι σε μεγαλύτερο βαθμό από τους «θετικούς» (26,6%) οι «θεωρητικοί» (37,8%) αποδέχονται τη συμβολή των σχολικών εγχειριδίων και της διδασκαλίας ως μέσο διαχείρισης αυτών των σχέσεων.

Η παραπάνω διαπίστωση συνδέεται με το γνωστικό επίπεδο της εκπαίδευσης: αν και οι γλωσσικές απαιτήσεις των θεωρητικών μαθημάτων διαφοροποιούν τις γνωστικές δυνατότητες και ενθαρρύνουν αισθήματα ανωτερότητας/κατωτερότητας μεταξύ Ελλήνων και «ξένων» μαθητών, ταυτόχρονα, εμπλουτίζουν τις αναπαραστάσεις τους.

Πίνακας 67

| Επίδραση εγχειριδίων και διδασκαλίας στις μαθητικές σχέσεις | | Συμμετοχή σε προγράμματα | | Σύνολο |
|---|-----------|--------------------------|-------|--------|
| | | ΝΑΙ | ΟΧΙ | |
| Τα σχολικά εγχειρίδια | N | 4 | 13 | 17 |
| | % γραμμής | 23,5 | 76,5 | 100,0 |
| | % στήλης | 4,3 | 2,0 | 2,3 |
| Η διδασκαλία | N | 19 | 123 | 142 |
| | % γραμμής | 13,4 | 86,6 | 100,0 |
| | % στήλης | 20,2 | 19,4 | 19,5 |
| Και τα δύο | N | 45 | 191 | 236 |
| | % γραμμής | 19,1 | 80,9 | 100,0 |
| | % στήλης | 47,9 | 30,1 | 32,4 |
| Κανένα | N | 26 | 308 | 334 |
| | % γραμμής | 7,8 | 92,2 | 100,0 |
| | % στήλης | 27,7 | 48,5 | 45,8 |
| Σύνολο | N | 94 | 635 | 729 |
| | % γραμμής | 12,9 | 87,1 | 100,0 |
| | % στήλης | 100,0 | 100,0 | 100,0 |

Chi-Square test p-value=0,001

Τα στοιχεία αυτά καταδεικνύουν κατά πόσο η εμπειρία της επιμόρφωσης επηρεάζει τον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί αξιολογούν τη συμβολή της διδασκαλίας και των σχολικών εγχειριδίων στις σχέσεις Ελλήνων και «ξένων» μαθητών.

Όπως διαπιστώνεται, όσοι συμμετείχαν σε επιμορφωτικά προγράμματα τονίζουν τη συμβολή τόσο των σχολικών εγχειριδίων όσο και της διδασκαλίας στη διαχείριση των προαναφερθεισών σχέσεων (47,9%).

Αντίθετα, το 48,5% των εκπαιδευτικών που δεν έχουν συμμετάσχει σε προγράμματα πιστεύει ότι «κανένα» από τα δύο δεν συνιστά αποτελεσματικό μέσο διευθέτησης αυτού του ζητήματος. Φαίνεται επομένως, ότι η επιμορφωτική εμπειρία ευαισθητοποιεί τους εκπαιδευτικούς απέναντι στις δυνατότητες των εγχειριδίων και της διδακτικής πράξης³².

³² Σύμφωνα με σχετική μελέτη (Γκότοβος 1997, 84), στην διαπολιτισμική εκπαίδευση παρεμβάλλεται η αδράνεια του εκπαιδευτικού οργανισμού ο οποίος είτε δεν έχει πεισθεί για τη χρησιμότητα της καινοτομίας είτε δεν την εφαρμόζει. Οι αντιστάσεις αυτές προκαλούν δυσκολίες στη ροή των προγραμμάτων εκπαιδευτικής πολιτικής με διαπολιτισμικό προσανατολισμό, ιδιαίτερα όταν δεν προβλέπονται μέθοδοι και μηχανισμοί κάμψης ή περιορισμού τους.

Πίνακας 68

| Επίδραση εγχειριδίων και διδασκαλίας στις μαθητικές σχέσεις | | Σύνθεση συνολικού μαθητικού πληθυσμού | | | Σύνολο |
|---|-----------|---------------------------------------|-------------------------|-------------------------------|--------|
| | | Κυρίως Έλλ. και παλιν. | Κυρίως Έλλ. και "ξένοι" | Ισάριθμοι Έλληνες και "ξένοι" | |
| Τα σχολικά εγχειρίδια | N | 2 | 14 | 1 | 17 |
| | % γραμμής | 11,8 | 82,4 | 5,9 | 100,0 |
| | % στήλης | 1,9 | 2,5 | 2,7 | 2,4 |
| Η διδασκαλία | N | 26 | 110 | 6 | 142 |
| | % γραμμής | 18,3 | 77,5 | 4,2 | 100,0 |
| | % στήλης | 24,1 | 19,4 | 16,2 | 19,9 |
| Και τα δύο | N | 34 | 182 | 14 | 230 |
| | % γραμμής | 14,8 | 79,1 | 6,1 | 100,0 |
| | % στήλης | 31,5 | 32,1 | 37,8 | 32,3 |
| Κανένα | N | 46 | 261 | 16 | 323 |
| | % γραμμής | 14,2 | 80,8 | 5,0 | 100,0 |
| | % στήλης | 42,6 | 46,0 | 43,2 | 45,4 |
| Σύνολο | N | 108 | 567 | 37 | 712 |
| | % γραμμής | 15,2 | 79,6 | 5,2 | 100,0 |
| | % στήλης | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 |

Το ενδιαφέρον που παρουσιάζει αυτός ο Πίνακας έγκειται στο ότι η στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στα εγχειρίδια και τη διδασκαλία ως μέσων αντιμετώπισης δύσκολων μαθητικών σχέσεων, δεν επηρεάζεται από τη σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού: σε σχολεία όπου επικρατούν Έλληνες και παλιννοστούντες το 42,6% δηλώνει ότι «κανένα» από τα δύο δεν επιδρά και σε όσα Έλληνες και «ξένοι» μαθητές είναι ισάριθμοι το 43,2%. Μια πιθανή ερμηνεία είναι πως η διδακτική ύλη και κατ' επέκταση η διδασκαλία, δεν έχουν επαρκώς εμπλουτιστεί με ιδέες και μεθόδους που θα διευκόλυναν το έργο των εκπαιδευτικών σε μια πολυπολιτισμική τάξη.

Πίνακας 69

| Επίδραση της συνύπαρξης Ελλήνων και "ξένων" μαθητών στη διεύρυνση οριζόντων | | Σύνθεση συνολικού μαθητικού πληθυσμού | | | Σύνολο |
|---|-----------|---------------------------------------|-------------------------|-------------------------------|--------|
| | | Κυρίως Έλλ. και παλιν. | Κυρίως Έλλ. και "ξένοι" | Ισάριθμοι Έλληνες και "ξένοι" | |
| Ελλήνων και "ξένων" | N | 78 | 408 | 24 | 510 |
| | % γραμμής | 15,3 | 80,0 | 4,7 | 100,0 |
| | % στήλης | 72,2 | 71,6 | 64,9 | 71,3 |
| Κυρίως Ελλήνων | N | 0 | 9 | 0 | 9 |
| | % γραμμής | ,0 | 100,0 | ,0 | 100,0 |
| | % στήλης | ,0 | 1,6 | ,0 | 1,3 |
| Κυρίως "ξένων" | N | 23 | 106 | 7 | 136 |
| | % γραμμής | 16,9 | 77,9 | 5,1 | 100,0 |
| | % στήλης | 21,3 | 18,6 | 18,9 | 19,0 |
| Κανενός | N | 7 | 47 | 6 | 60 |
| | % γραμμής | 11,7 | 78,3 | 10,0 | 100,0 |
| | % στήλης | 6,5 | 8,2 | 16,2 | 8,4 |

| Επίδραση της συνύπαρξης Ελλήνων και "ξένων" μαθητών στη διεύρυνση οριζόντων | | Σύνθεση συνολικού μαθητικού πληθυσμού | | | Σύνολο |
|---|-----------|---------------------------------------|-------------------------|-------------------------------|--------|
| | | Κυρίως Έλλ. και παλιν. | Κυρίως Έλλ. και "ξένοι" | Ισάριθμοι Έλληνες και "ξένοι" | |
| Σύνολο | N | 108 | 570 | 37 | 715 |
| | % γραμμής | 15,1 | 79,7 | 5,2 | 100,0 |
| | % στήλης | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 |

Τα στοιχεία του Πίνακα 69 δηλώνουν πως κατά τη γνώμη των εκπαιδευτικών η συγκεκριμένη μορφή «συνύπαρξης» έχει ως επακόλουθο τη διεύρυνση των οριζόντων των Ελλήνων και μάλιστα όχι μόνο στα σχολεία που ο μαθητικός πληθυσμός συγκροτείται κυρίως από Έλληνες και παλιννοστούντες (72,2%), αλλά και σε εκείνα που απαρτίζεται κατεξοχήν από «ξένους» (64,9%). Με την ίδια λογική, άλλοι εκπαιδευτικοί παρατηρούν πως στην πρώτη κατηγορία σχολείων διευρύνεται η σκέψη των «ξένων» (21,3%) περισσότερο από ότι στη δεύτερη (18,9%).

Τα στοιχεία αυτά φανερώνουν ότι ουσιαστική προϋπόθεση για την ανάπτυξη της σκέψης και των δεξιοτήτων μαθητών με ανόμοια πολιτισμικά γνωρίσματα, θεωρείται η προσαρμογή στις αξίες που διέπουν το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.

Πίνακας 70

| Στάση των ΟΕΠΕΚ/ΥΠΕΠΘ | | Συμμετοχή σε προγράμματα | | Σύνολο |
|-----------------------|-----------|--------------------------|-------|--------|
| | | ΝΑΙ | ΟΧΙ | |
| ΝΑΙ | N | 73 | 431 | 504 |
| | % γραμμής | 14,5 | 85,5 | 100,0 |
| | % στήλης | 76,0 | 69,3 | 70,2 |
| ΟΧΙ | N | 23 | 191 | 214 |
| | % γραμμής | 10,7 | 89,3 | 100,0 |
| | % στήλης | 24,0 | 30,7 | 29,8 |
| Σύνολο | N | 96 | 622 | 718 |
| | % γραμμής | 13,4 | 86,6 | 100,0 |
| | % στήλης | 100,0 | 100,0 | 100,0 |

Τα στοιχεία αυτού του Πίνακα καταδεικνύουν ότι ανεξάρτητα από το αν έχουν παρακολουθήσει στο παρελθόν επιμορφωτικές δράσεις, οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν πως οι αρμόδιες αρχές θα λάβουν υπόψη τις απόψεις που διατυπώνουν στο πλαίσιο της έρευνας για τη «Διαχείριση της πολυπολιτισμικότητας στο σχολείο» (70,3%).

Πίνακας 71

| Οργάνωση σεμιναρίων με γονείς | | Κατεύθυνση σπουδών και συμμετοχή σε σεμινάρια | | | | Σύνολο |
|-------------------------------|-----------|---|-------------------|------------------|------------------|--------|
| | | Θεωρ.κατ.- Ναι | Θεωρ.κατ.- Όχι | Θετ.κατ.- Ναι | Θετ.κατ.- Όχι | |
| ΝΑΙ | N | 47 | 261 | 30 | 255 | 593 |
| | % γραμμής | 7,9 | 44,0 | 5,1 | 43,0 | 100,0 |
| | % στήλης | 100,0 | 98,1 | 96,8 | 95,9 | 97,2 |
| ΟΧΙ | N | | 5 | 1 | 11 | 17 |
| | % γραμμής | | 29,4 | 5,9 | 64,7 | 100,0 |
| | % στήλης | | 1,9 | 3,2 | 4,1 | 2,8 |
| Σύνολο | N | 47 | 266 | 31 | 266 | 610 |
| | % γραμμής | 7,7 | 43,6 | 5,1 | 43,6 | 100,0 |
| | % στήλης | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 |

Στον Πίνακα 71 εξετάζεται η αλληλεπίδραση των χαρακτηριστικών των εκπαιδευτικών (κατεύθυνση σπουδών/εμπειρία επιμόρφωσης) με τις απόψεις που εκφράζουν για την οργάνωση των επιμορφωτικών σεμιναρίων.

Καταδεικνύεται ότι η πλειονότητα των εκπαιδευτικών θεωρεί πως τα σεμινάρια αυτά πρέπει να απευθύνονται και σε γονείς μαθητών (97,2%). Διαφαίνεται επίσης, πως την άποψη αυτή υποστηρίζουν όλοι όσοι έχουν θεωρητική κατεύθυνση και έχουν επίσης παρακολουθήσει επιμορφωτικά σεμινάρια (ποσοστό 100%).

Η τοποθέτηση των εκπαιδευτικών υπέρ της επιμόρφωσης των γονέων παραπέμπει σε μια γενικότερη πεποίθηση, σύμφωνα με την οποία απαιτείται συνεργασία ως προς τη διαχείριση των δυσκολιών που προκύπτουν στο σχολείο. Η στάση αυτή όχι μόνο συνεπάγεται τη μεταβίβαση μέρους των σχετικών με τη διαπαιδαγώγηση των παιδιών ευθυνών στο οικογενειακό περιβάλλον, αλλά μπορεί επιπλέον, να δηλώνει την αντίληψη ότι η επιμόρφωση των γονέων ενισχύει τη γνώση και την επιθυμία τους να εκφραστούν.³³

³³ Ως προς το θέμα της επίδοσης, ο Κ. Μάγος (αναφέρεται στο Φραγκουδάκη & Δραγώνα. 2008, σελ. 151) σημειώνει ότι οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι έχουν επιμορφωθεί θεωρούν ότι η ευθύνη της χαμηλής σχολικής επίδοσης των μαθητών ανήκει στο σχολείο και στους εκπαιδευτικούς και όχι στους μαθητές και στο οικογενειακό τους περιβάλλον. Αυτό σηματοδοτεί αφενός αυτοκριτική προηγούμενων διδακτικών και παιδαγωγικών αντιλήψεων και αφετέρου κατανόηση των ιδιαιτεροτήτων των «διαφορετικών» μαθητών. Από την άλλη πλευρά, ο J. Cummins (1999, 48) τονίζει τον αποφασιστικό ρόλο των γονέων ως πρώτων δασκάλων των παιδιών και τη σημασία της επιμόρφωσής τους: «τα αποτελέσματα αυτής της πρώτης συζήτησης ήταν συγκλονιστικά. Ήταν φανερό ότι οι γονείς είχαν συγκινηθεί βαθιά. Μια μητέρα είπε: ...ποτέ κανείς δεν μας είπε πως τα παιδιά μας αξίζουν κάτι και ποτέ κανένας δεν μας είπε πως κι εμείς αξίζουμε κάτι».

Πίνακας 72

| Οργάνωση σεμιναρίων με επιδότηση | | Κατεύθυνση σπουδών και συμμετοχή σε σεμινάρια | | | | Σύνολο |
|----------------------------------|-----------|---|-------------------|------------------|------------------|--------|
| | | Θεωρ.κατ.- Ναι | Θεωρ.κατ.- Όχι | Θετ.κατ.- Ναι | Θετ.κατ.- Όχι | |
| NAI | N | 34 | 182 | 19 | 176 | 411 |
| | % γραμμής | 8,3 | 44,3 | 4,6 | 42,8 | 100,0 |
| | % στήλης | 81,0 | 82,7 | 73,1 | 76,9 | 79,5 |
| OXI | N | 8 | 38 | 7 | 53 | 106 |
| | % γραμμής | 7,5 | 35,8 | 6,6 | 50,0 | 100,0 |
| | % στήλης | 19,0 | 17,3 | 26,9 | 23,1 | 20,5 |
| Σύνολο | N | 42 | 220 | 26 | 229 | 517 |
| | % γραμμής | 8,1 | 42,6 | 5,0 | 44,3 | 100,0 |
| | % στήλης | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 |

Σύμφωνα με τα παραπάνω στοιχεία, το 79,5% των εκπαιδευτικών πιστεύει ότι τα σεμινάρια πρέπει να είναι επιδοτούμενα. Η άποψη αυτή ωστόσο, δεν εξαρτάται άμεσα από την κατεύθυνση σπουδών και την εμπειρία της επιμόρφωσης. Είναι πιθανόν ότι η προτίμηση που δείχνουν οι εκπαιδευτικοί για την επιδότηση των επιμορφωτικών δράσεων συνδέεται με τις οικονομικές τους ανάγκες.

Πίνακας 73

| Οργάνωση υποχρεωτικών σεμιναρίων | | Κατεύθυνση σπουδών και συμμετοχή σε σεμινάρια | | | | Σύνολο |
|----------------------------------|-----------|---|-------------------|------------------|------------------|--------|
| | | Θεωρ.κατ.- Ναι | Θεωρ.κατ.- Όχι | Θετ.κατ.- Ναι | Θετ.κατ.- Όχι | |
| NAI | N | 36 | 187 | 21 | 138 | 382 |
| | % γραμμής | 9,4 | 49,0 | 5,5 | 36,1 | 100,0 |
| | % στήλης | 76,6 | 77,0 | 70,0 | 55,2 | 67,0 |
| OXI | N | 11 | 56 | 9 | 112 | 188 |
| | % γραμμής | 5,9 | 29,8 | 4,8 | 59,6 | 100,0 |
| | % στήλης | 23,4 | 23,0 | 30,0 | 44,8 | 33,0 |
| Σύνολο | N | 47 | 243 | 30 | 250 | 570 |
| | % γραμμής | 8,2 | 42,6 | 5,3 | 43,9 | 100,0 |
| | % στήλης | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 |

Chi-Square test p-value=0,000

Στον Πίνακα 73 διαπιστώνεται ότι σύμφωνα με το 67,0% των εκπαιδευτικών τα επιμορφωτικά σεμινάρια πρέπει να είναι υποχρεωτικά. Το ιδιαίτερο ενδιαφέρον που παρουσιάζει ο συγκεκριμένος Πίνακας αφορά τη στενή αλληλεξάρτηση των εξεταζόμενων μεταβλητών. Συγκεκριμένα, οι καθηγητές θεωρητικής κατεύθυνσης που έχουν επιμορφωθεί και τάσσονται υπέρ των υποχρεωτικών σεμιναρίων είναι περισσότεροι από την αντίστοιχη κατηγορία των εκπαιδευτικών θετικής κατεύθυνσης (76,6% έναντι 70,0%). Κατά τον ίδιο τρόπο, το ποσοστό των εκπαιδευτικών θεωρητικής κατεύθυνσης που έχουν παρακολουθήσει σεμινάρια, είναι πολύ μεγαλύτερο από την αντίστοιχη κατηγορία των εκπαιδευτικών θετικής κατεύθυνσης (77,0% έναντι 55,2%).

Χωρίς αμφιβολία, οι προαναφερθείσες αντιλήψεις φανερώνουν πως οι εκπαιδευτικοί συνειδητοποιούν την αναγκαιότητα υλοποίησης επιμορφωτικών δράσεων. Αυτό ισχύει

ιδιαίτερα για εκείνους που έχουν ήδη επιμορφωθεί και ενδεχομένως διαπιστώσει πως η επιμόρφωση «ενδυναμώνει» το ρόλο τους³⁴.

Πίνακας 74

| Οργάνωση σεμιναρίων με μορφή κύκλων | | Κατεύθυνση σπουδών και συμμετοχή σε σεμινάρια | | | | Σύνολο |
|-------------------------------------|-----------|---|-------------------|------------------|------------------|--------|
| | | Θεωρ.κατ.- Ναι | Θεωρ.κατ.- Όχι | Θετ.κατ.- Ναι | Θετ.κατ.- Όχι | |
| NAI | N | 47 | 231 | 23 | 204 | 505 |
| | % γραμμής | 9,3 | 45,7 | 4,6 | 40,4 | 100,0 |
| | % στήλης | 100,0 | 93,1 | 85,2 | 83,3 | 89,1 |
| OXI | N | | 17 | 4 | 41 | 62 |
| | % γραμμής | | 27,4 | 6,5 | 66,1 | 100,0 |
| | % στήλης | | 6,9 | 14,8 | 16,7 | 10,9 |
| Σύνολο | N | 47 | 248 | 27 | 245 | 567 |
| | % γραμμής | 8,3 | 43,7 | 4,8 | 43,2 | 100,0 |
| | % στήλης | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 |

Chi-Square test p-value=0,000

Σε ένα μεγάλο ποσοστό (89,1%) οι εκπαιδευτικοί ισχυρίζονται ότι η επιμόρφωση πρέπει να παρέχεται σε μορφή κύκλων σεμιναρίων. Είναι μάλιστα αξιοσημείωτη η επίδραση που ασκεί η κατεύθυνση σπουδών και η επιμορφωτική εμπειρία στον καθορισμό των απόψεων που διατυπώνουν.

Ειδικότερα, οι εκπαιδευτικοί θετικής κατεύθυνσης που δεν έχουν παρακολουθήσει σεμινάρια υποστηρίζουν την παραπάνω άποψη συχνότερα (16,7%) από εκείνους οι οποίοι έχουν (14,8%). Επιπροσθέτως, το σύνολο των εκπαιδευτικών θεωρητικής κατεύθυνσης με εμπειρία επιμόρφωσης, προτιμά αυτή τη μορφή σεμιναρίων (100,0%).

Οι σχετικές απόψεις μπορούν να ιδωθούν ως δείκτης της ικανοποίησης των εκπαιδευτικών από κύκλους σεμιναρίων που έχουν ήδη παρακολουθήσει, αλλά και της ωφέλειας που πιστεύουν ότι θα προκύψει από τη συμμετοχή σε εκείνα για τα οποία ερωτήθηκαν.

Πίνακας 75

| Οργάνωση σεμιναρίων με βιωματική μορφή | | Κατεύθυνση σπουδών και συμμετοχή σε σεμινάρια | | | | Σύνολο |
|--|-----------|---|-------------------|------------------|------------------|--------|
| | | Θεωρ.κατ.- Ναι | Θεωρ.κατ.- Όχι | Θετ.κατ.- Ναι | Θετ.κατ.- Όχι | |
| NAI | N | 49 | 232 | 26 | 203 | 510 |
| | % γραμμής | 9,6 | 45,5 | 5,1 | 39,8 | 100,0 |
| | % στήλης | 96,1 | 92,8 | 89,7 | 83,5 | 89,0 |
| OXI | N | 2 | 18 | 3 | 40 | 63 |
| | % γραμμής | 3,2 | 28,6 | 4,8 | 63,5 | 100,0 |
| | % στήλης | 3,9 | 7,2 | 10,3 | 16,5 | 11,0 |
| Σύνολο | N | 51 | 250 | 29 | 243 | 573 |
| | % γραμμής | 8,9 | 43,6 | 5,1 | 42,4 | 100,0 |
| | % στήλης | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 |

Chi-Square test p-value=0,003

³⁴ Ο όρος «ενδυνάμωση» ανήκει στον Cummins (1999, 29, 51) και σηματοδοτεί τις σχέσεις αλληλεπίδρασης και την ενίσχυση της υποκειμενικότητας.

Ως επιθυμητός τρόπος οργάνωσης των επιμορφωτικών σεμιναρίων, η βιωματική μάθηση επίσης συγκεντρώνει ένα υψηλό ποσοστό απαντήσεων (89,1%). Παράλληλα, τα στοιχεία καταδεικνύουν στατιστικά σημαντική σχέση ανάμεσα στις προτιμήσεις των εκπαιδευτικών και τα χαρακτηριστικά τους. Συγκεκριμένα, τη βιωματική επιμόρφωση την επιθυμούν εκείνοι που συμμετείχαν σε σεμινάρια: το 96,1% των εκπαιδευτικών θεωρητικής κατεύθυνσης και 89,7% της θετικής.

Η θετική αξιολόγηση των βιωματικών σεμιναρίων θα μπορούσε ίσως να ερμηνευτεί ως αναζήτηση μεθόδων που εξασφαλίζουν ενεργητική συμμετοχή (παιχνίδια ρόλων, προτάσεις για επίλυση προβλημάτων, προσομοίωση), δίνουν εναύσματα για μάθηση μέσω της αξιοποίησης προσωπικών εμπειριών και για προβληματισμό γύρω από τις διδακτικές πρακτικές.³⁵

Πίνακας 76

| Περιεχόμενο σεμιναρίων: πολυπολιτισμικότητα | | Κατεύθυνση σπουδών και συμμετοχή σε σεμινάρια | | | | Σύνολο |
|--|-----------|--|-------------------|------------------|------------------|--------|
| | | Θεωρ.κατ.- Ναι | Θεωρ.κατ.- Όχι | Θετ.κατ.- Ναι | Θετ.κατ.- Όχι | |
| ΝΑΙ | N | 48 | 199 | 24 | 203 | 474 |
| | % γραμμής | 10,1 | 42,0 | 5,1 | 42,8 | 100,0 |
| | % στήλης | 96,0 | 87,3 | 85,7 | 83,5 | 86,3 |
| ΟΧΙ | N | 2 | 29 | 4 | 40 | 75 |
| | % γραμμής | 2,7 | 38,7 | 5,3 | 53,3 | 100,0 |
| | % στήλης | 4,0 | 12,7 | 14,3 | 16,5 | 13,7 |
| Σύνολο | N | 50 | 228 | 28 | 243 | 549 |
| | % γραμμής | 9,1 | 41,5 | 5,1 | 44,3 | 100,0 |
| | % στήλης | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 |

Στον Πίνακα αυτό συσχετίζονται τα χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών με τις απόψεις που σχηματίζουν για το περιεχόμενο των επιμορφωτικών σεμιναρίων. Σε ποσοστό 86,3% αναφέρουν ότι η πολυπολιτισμικότητα πρέπει να εξετάζεται στα σεμινάρια αυτά, ενώ μεταξύ εκείνων που εκφράζουν την αντίθετη άποψη, οι εκπαιδευτικοί θετικής κατεύθυνσης χωρίς εμπειρία επιμόρφωσης υπερτερούν όλων των άλλων κατηγοριών (16,5%).

Μια πιθανή ερμηνεία των παραπάνω ευρημάτων είναι ότι οι εκπαιδευτικοί κατανοούν την αναγκαιότητα της προσέγγισης της πολυπολιτισμικότητας επειδή εργάζονται σε σχολεία με «μεικτό» μαθητικό πληθυσμό³⁶.

³⁵ Ο Bligh (Jarvis 2003, 182) επισημαίνει ότι η συζήτηση σε ομάδες αποτελεί χρήσιμη μέθοδο όπου η αλλαγή στάσης μπορεί να επέλθει από τους εκπαιδευόμενους, να ενισχύσει τις ανθρώπινες σχέσεις, την αυτογνωσία, τη διεργασία του αναστοχασμού και να δημιουργήσει προϋποθέσεις για την παραγωγή γνώσης. Σύμφωνα με τη Νικολακάκη (2003), μέσα από τις ομάδες αυτές προσφέρεται στον εκπαιδευτικό η ευκαιρία να συγκρίνει τις νέες πρακτικές με τις παλιές, να προβλέπει πιθανές επιδράσεις στους μαθητές και να μοιράζεται τις ιδέες τους.

³⁶ Σύμφωνα με την Νάκου (στο Φραγκουδάκη & Δραγώνα 2008, 233) η λειτουργία της εκπαίδευσης ως πρακτικής και παραγωγικής διαδικασίας απαιτεί την επιλογή διεπιστημονικών, διαθεματικών προσεγγίσεων, που μεταξύ άλλων, ευνοούν την κατάκτηση "επιστημονικών" γνώσεων και κυρίως δεξιοτήτων για τη διερεύνηση της πραγματικότητας με διαφορετικούς κώδικες και εργαλεία επικοινωνίας. Οι τάσεις αυτές συνδέονται με διεθνή ερευνητικά προγράμματα που εδώ και πολλές

Πίνακας 77

| Περιεχόμενο σεμιναρίων: μέθοδοι διδασκαλίας | | Κατεύθυνση σπουδών και συμμετοχή σε σεμινάρια | | | | Σύνολο |
|--|-----------|---|-------------------|------------------|------------------|--------|
| | | Θεωρ.κατ.- Ναι | Θεωρ.κατ.- Όχι | Θετ.κατ.- Ναι | Θετ.κατ.- Όχι | |
| NAI | N | 53 | 281 | 30 | 261 | 625 |
| | % γραμμής | 8,5 | 45,0 | 4,8 | 41,8 | 100,0 |
| | % στήλης | 98,1 | 98,3 | 100,0 | 94,9 | 96,9 |
| OXI | N | 1 | 5 | | 14 | 20 |
| | % γραμμής | 5,0 | 25,0 | | 70,0 | 100,0 |
| | % στήλης | 1,9 | 1,7 | | 5,1 | 3,1 |
| Σύνολο | N | 54 | 286 | 30 | 275 | 645 |
| | % γραμμής | 8,4 | 44,3 | 4,7 | 42,6 | 100,0 |
| | % στήλης | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 |

Σύμφωνα με αυτά τα στοιχεία, το σύνολο σχεδόν των εκπαιδευτικών (96,9%) υποστηρίζει ότι πρέπει να επιμορφωθούν σε μεθόδους διδασκαλίας τάξεων με πολυπολιτισμικό χαρακτήρα, ενώ μεταξύ εκείνων που έχουν αντίθετη άποψη υπερτερούν οι εκπαιδευτικοί θετικής κατεύθυνσης χωρίς εμπειρία επιμόρφωσης (5,1%). Φαίνεται λογικό να ειπωθεί ότι ο πολυπολιτισμικός χαρακτήρας του σύγχρονου ελληνικού σχολείου δίνει τη ευκαιρία στους εκπαιδευτικούς να αναγνωρίσουν τις αλλαγές πρέπει να γίνουν τόσο στις χρησιμοποιούμενες διδακτικές μεθόδους όσο και στο περιεχόμενο των προς επεξεργασία θεμάτων.³⁷

Πίνακας 78

| Περιεχόμενο σεμιναρίων: πρόληψη συγκρούσεων | | Κατεύθυνση σπουδών και συμμετοχή σε σεμινάρια | | | | Σύνολο |
|--|-----------|---|-------------------|------------------|------------------|--------|
| | | Θεωρ.κατ.- Ναι | Θεωρ.κατ.- Όχι | Θετ.κατ.- Ναι | Θετ.κατ.- Όχι | |
| NAI | N | 47 | 231 | 26 | 226 | 530 |
| | % γραμμής | 8,9 | 43,6 | 4,9 | 42,6 | 100,0 |
| | % στήλης | 100,0 | 97,1 | 96,3 | 92,6 | 95,3 |
| OXI | N | | 7 | 1 | 18 | 26 |
| | % γραμμής | | 26,9 | 3,8 | 69,2 | 100,0 |

δεκαετίες έχουν δείξει ότι η γνώση δεν παρέχεται αλλά δομείται ως συνεχής και πολύπλευρη κοινωνική και εξατομικευμένη ενεργητική διαδικασία. Σχετικά με το ρόλο της διαθεματικότητας στο σύγχρονο εκπαιδευτικό σύστημα, ο Αλαχιώτης (2002, 8) αναφέρει ότι στις προκλήσεις της πολυδιάστατης κοινωνίας της γνώσης, της τεχνολογίας και της πολυπολιτισμικότητας, η απάντηση πρέπει να είναι η διαμόρφωση της πολυδιάστατης, δημιουργικής προσωπικότητας του μαθητή.

³⁷ Βασική παραδοχή του Διαθεματικού Ενιαίου Πλαισίου Προγραμμάτων Σπουδών (ΑΠΠΣ) είναι ότι η σχολική γνώση πρέπει μεταξύ άλλων, να συνδέεται με τις εμπειρίες των μαθητών για να είναι κατανοητή, ενδιαφέρουσα και σχετική με την πραγματικότητα που βιώνουν και να προσεγγίζεται με διερευνητικές μεθόδους, ώστε η γνώση να οικοδομείται από τους ίδιους τους μαθητές (Η. Ματσαγγούρας 2002, 30). Ως προς τη διαθεματικότητα, η Αργυροπούλου (2002, 150) αναφέρει ότι η οργάνωση της διδασκαλίας χαρακτηρίζεται από την πραγμάτευση ενός θέματος υπό διαφορετικές επιστημονικές οπτικές γωνίες, σύμφωνα με την ηλικία και την προσληπτική ικανότητα των μαθητών και πάντα με αξιοποίηση των βιωμάτων και των μεταγνωστικών τους ικανοτήτων. Τα προς διερεύνηση θέματα τίθενται με τη μορφή προβλημάτων και οι μαθητές αναλαμβάνουν να τα επιλύσουν σε συμμετοχική βάση, ακολουθώντας τη διαδικασία που είναι γνωστή ως σχέδιο εργασίας.

| Περιεχόμενο σεμιναρίων: πρόληψη συγκρούσεων | | Κατεύθυνση σπουδών και συμμετοχή σε σεμινάρια | | | | Σύνολο |
|--|-----------|---|-------------------|------------------|------------------|--------|
| | | Θεωρ.κατ.- Ναι | Θεωρ.κατ.- Όχι | Θετ.κατ.- Ναι | Θετ.κατ.- Όχι | |
| Σύνολο | % στήλης | | 2,9 | 3,7 | 7,4 | 4,7 |
| | N | 47 | 238 | 27 | 244 | 556 |
| | % γραμμής | 8,5 | 42,8 | 4,9 | 43,9 | 100,0 |
| | % στήλης | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 |

Chi-Square test p-value=0,047

Ιδιαίτερα σημαντικά είναι τα ευρήματα που καταδεικνύονται σε αυτόν τον Πίνακα. Από τη μια μεριά, οι εκπαιδευτικοί δέχονται ότι τα επιμορφωτικά σεμινάρια πρέπει να εξετάζουν την πρόληψη/αντιμετώπιση συγκρούσεων (95,3%). Από την άλλη, η εμπειρία της επιμόρφωσης διαδραματίζει καίριο ρόλο στον καθορισμό των απόψεών τους: ανεξάρτητα από την κατεύθυνση σπουδών, σχεδόν όλοι οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν σε σεμινάρια απαντούν θετικά στη συγκεκριμένη ερώτηση. Επίσης, μεταξύ εκείνων οι οποίοι δεν συμμετείχαν σε σεμινάρια, οι εκπαιδευτικοί θεωρητικής κατεύθυνσης που επιθυμούν να ενημερωθούν για την πρόληψη συγκρούσεων, είναι περισσότεροι (97,1%) από εκείνους της θετικής (92,8%).

Η μεγάλη σημασία που αποδίδεται στη συγκεκριμένη διάσταση των επιμορφωτικών σεμιναρίων συνδέεται ίσως με την πεποίθηση των εκπαιδευτικών ότι οι «προσωπικού τύπου» παρεμβάσεις στις δύσκολες μαθητικές σχέσεις δεν είναι πάντα αποτελεσματικές.

Πίνακας 79

| Περιεχόμενο σεμιναρίων: πολυγλωσσία | | Κατεύθυνση σπουδών και συμμετοχή σε σεμινάρια | | | | Σύνολο |
|--|-----------|---|-------------------|------------------|------------------|--------|
| | | Θεωρ.κατ.- Ναι | Θεωρ.κατ.- Όχι | Θετ.κατ.- Ναι | Θετ.κατ.- Όχι | |
| ΝΑΙ | N | 35 | 116 | 11 | 104 | 266 |
| | % γραμμής | 13,2 | 43,6 | 4,1 | 39,1 | 100,0 |
| | % στήλης | 83,3 | 63,4 | 55,0 | 49,5 | 58,5 |
| ΟΧΙ | N | 7 | 67 | 9 | 106 | 189 |
| | % γραμμής | 3,7 | 35,4 | 4,8 | 56,1 | 100,0 |
| | % στήλης | 16,7 | 36,6 | 45,0 | 50,5 | 41,5 |
| Σύνολο | N | 42 | 183 | 20 | 210 | 455 |
| | % γραμμής | 9,2 | 40,2 | 4,4 | 46,2 | 100,0 |
| | % στήλης | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 |

Chi-Square test p-value=0,000

Τα στοιχεία εδώ καταδεικνύουν ότι το 58,5% των εκπαιδευτικών θεωρεί την πολυγλωσσία ως απαραίτητο συστατικό της επιμόρφωσής τους. Στο ποσοστό αυτό συμπεριλαμβάνονται κυρίως εκπαιδευτικοί θεωρητικής κατεύθυνσης: μάλιστα, όσοι έχουν παρακολουθήσει σεμινάρια απαντούν θετικά ανεξάρτητα από την κατεύθυνση σπουδών τους. Η έμφαση την οποία δίνουν οι εκπαιδευτικοί -ιδίως της θεωρητικής κατεύθυνσης-, σε θέματα πολυγλωσσίας είναι στατιστικά σημαντική και φανερώνει ότι αποδέχονται τη σημασία της

επιμόρφωσης στη διαχείριση γλωσσικών προβλημάτων, αλλά και στη διαπολιτισμική επικοινωνία³⁸.

Πίνακας 80

| Περιεχόμενο σεμιναρίων: η Ελληνική γλώσσα ως "ξένη" | | Κατεύθυνση σπουδών και συμμετοχή σε σεμινάρια | | | | Σύνολο |
|---|-----------|---|-------------------|------------------|------------------|--------|
| | | Θεωρ.κατ.- Ναι | Θεωρ.κατ.- Όχι | Θετ.κατ.- Ναι | Θετ.κατ.- Όχι | |
| ΝΑΙ | N | 41 | 166 | 12 | 112 | 331 |
| | % γραμμής | 12,4 | 50,2 | 3,6 | 33,8 | 100,0 |
| | % στήλης | 87,2 | 75,1 | 52,2 | 52,6 | 65,7 |
| ΟΧΙ | N | 6 | 55 | 11 | 101 | 173 |
| | % γραμμής | 3,5 | 31,8 | 6,4 | 58,4 | 100,0 |
| | % στήλης | 12,8 | 24,9 | 47,8 | 47,4 | 34,3 |
| Σύνολο | N | 47 | 221 | 23 | 213 | 504 |
| | % γραμμής | 9,3 | 43,8 | 4,6 | 42,3 | 100,0 |
| | % στήλης | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 |

Chi-Square test p-value=0,006

Στον Πίνακα αυτό διαφαίνεται ότι το 65,7% των εκπαιδευτικών υπογραμμίζει πως η διδασκαλία της Ελληνικής ως ξένης γλώσσας πρέπει να συμπεριληφθεί στα περιεχόμενα των επιμορφωτικών σεμιναρίων. Είναι αξιοσημείωτο ότι η εμπειρία της επιμόρφωσης επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό τις απόψεις που διατυπώνονται: οι εκπαιδευτικοί θεωρητικής κατεύθυνσης που έχουν αυτή την εμπειρία είναι πολύ περισσότεροι από εκείνους που δεν την έχουν (αντίστοιχα, 87,2% και 52,2%). Το ενδιαφέρον αυτό εύρημα δείχνει ότι οι εκπαιδευτικοί γνωρίζουν πως η αποτελεσματικότητα της διδακτικής πράξης εξαρτάται από την προσαρμογή του περιεχομένου της στις γλωσσικές δυνατότητες των μαθητών³⁹.

Πίνακας 81

| Περιεχόμενο σεμιναρίων: κοινωνικό περιβάλλον μαθητών | | Κατεύθυνση σπουδών και συμμετοχή σε σεμινάρια | | | | Σύνολο |
|--|-----------|---|-------------------|------------------|------------------|--------|
| | | Θεωρ.κατ.- Ναι | Θεωρ.κατ.- Όχι | Θετ.κατ.- Ναι | Θετ.κατ.- Όχι | |
| ΝΑΙ | N | 47 | 239 | 27 | 220 | 533 |
| | % γραμμής | 8,8 | 44,8 | 5,1 | 41,3 | 100,0 |
| | % στήλης | 100,0 | 94,1 | 93,1 | 90,5 | 93,0 |
| ΟΧΙ | N | | 15 | 2 | 23 | 40 |
| | % γραμμής | | 37,5 | 5,0 | 57,5 | 100,0 |
| | % στήλης | | 5,9 | 6,9 | 9,5 | 7,0 |
| Σύνολο | N | 47 | 254 | 29 | 243 | 573 |

³⁸ Σε σχετική μελέτη η Τριανταφύλλου (2008) αναφέρει ότι η ανάπτυξη μιας επικοινωνιακής, πολύγλωσσης και πολυπολιτισμικής δεξιότητας στο σχολείο συνδέεται με την υπέρβαση των εθνοκεντρικών αξιών. Οι μαθητές θα πρέπει να αναρωτηθούν για τη λειτουργία και την εξέλιξη της γλώσσας με διπλό στόχο: αφενός να κατανοήσουν την αλληλεπίδραση γλωσσών και πολιτισμών και αφετέρου να διευκολυνθούν στην εκμάθησή των γλωσσών αυτών.

³⁹ Για τις ιδιαίτερες ανάγκες της διδασκαλίας της Ελληνικής ως ξένης γλώσσας χρησιμοποιούνται ειδικά βιβλία. Κατά την Ιορδανίδου (βλ. Φραγκουδάκη & Δραγώνα 2008, 178) λαμβάνεται υπόψη η διγλωσσία, οι πολιτισμικές ιδιαιτερότητες, κ.λπ.

| Περιεχόμενο σεμιναρίων: κοινωνικό περιβάλλον μαθητών | Κατεύθυνση σπουδών και συμμετοχή σε σεμινάρια | | | | Σύνολο |
|--|--|-------------------|------------------|------------------|--------|
| | Θεωρ.κατ.- Ναι | Θεωρ.κατ.- Όχι | Θετ.κατ.- Ναι | Θετ.κατ.- Όχι | |
| % γραμμής | 8,2 | 44,3 | 5,1 | 42,4 | 100,0 |
| % στήλης | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 |

Εδώ διαπιστώνεται πως, ανεξάρτητα από την κατεύθυνση σπουδών και την εμπειρία της επιμόρφωσης, όλοι σχεδόν οι εκπαιδευτικοί (93,0%) τονίζουν πως στα επιμορφωτικά σεμινάρια πρέπει να εξετάζεται η σχολική επίδοση και το κοινωνικό περιβάλλον των μαθητών. Η συχνότητα με την οποία γίνεται αυτή η επισήμανση παραπέμπει στην υπόθεση ότι οι εκπαιδευτικοί κατανοούν πως η μάθηση και η νοητική ανάπτυξη των μαθητών καθορίζεται από το σχολικό όσο και το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον⁴⁰.

3.5 Συμπεράσματα

I. Το βασικότερο ίσως από τα συμπεράσματα στα οποία οδηγεί η ποσοτική έρευνα αφορά τους πολυάριθμους και αντιφατικούς, συχνά, τρόπους με τους οποίους οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται και αξιολογούν την πολυπολιτισμικότητα. Όπως διαπιστώθηκε, αν και η πλειονότητα εστιάζει την προσοχή της στις «θετικές» όψεις του κοινωνικού αυτού φαινομένου, ορίζοντάς το ως αφετηρία «αρμονικής συνύπαρξης» ή «γνώσης και ανταλλαγής πολιτισμού», δεν λείπουν οι περιγραφές αρνητικού περιεχομένου, που το καθιστούν πηγή «δυσκολιών, εντάσεων, συγκρούσεων», ανάγκης για «αφομοίωση των ξένων».

Δεν χωρεί εντούτοις, αμφιβολία ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν την πολυπολιτισμικότητα αναπόσπαστο γνώρισμα της σχολικής ζωής και των σχέσεων -πρόκειται για μια «πραγματικότητα», όπως ενδεικτικά σημειώνεται σε ένα ερωτηματολόγιο.

Κυριότερο, οι αντιφάσεις που διαπνέουν τις σχετικές αντιλήψεις δεν πρέπει να ιδωθούν ως παράδοξες: αντίθετα, καθρεφτίζουν τους ποικιλόμορφους δεσμούς οι οποίοι υφίστανται ανάμεσα στο σχολείο, το εκπαιδευτικό σύστημα, τους πολιτικούς θεσμούς, τις αναπαραστάσεις, τις αξίες, τις πρακτικές. Για αυτό εξάλλου, ενώ οι εκπαιδευτικοί έχουν πλήρη επίγνωση των μεταβολών οι οποίες επέρχονται στη σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού, τη διδασκαλία, τις συναλλαγές διδασκόμενων και διδασκόντων, δίνουν ξεχωριστή έμφαση στις προσωπικές παρεμβάσεις ως στρατηγική διαχείρισης κρίσεων: η συγκεκριμένη στάση καθρεφτίζει την ανεπαρκή στήριξη που (θεωρούν ότι) δέχονται από αρμόδιους φορείς ή τη δυσκολία πρόσβασης σε επιμορφωτικές δράσεις.

Φαίνεται λογικό να ειπωθεί ότι, παρά τις αναπροσαρμογές οι οποίες έχουν πραγματοποιηθεί και συνεχίζουν να πραγματοποιούνται στο επίπεδο των σχολικών εγχειριδίων, των αναλυτικών προγραμμάτων και των επιμορφωτικών σεμιναρίων, το έδαφος δεν είναι ακόμη πρόσφορο για την ομαλή και αποτελεσματική προσαρμογή της

⁴⁰ Οι σύγχρονες τάσεις της εκπαίδευσης βασίζονται στη θεωρία του Vygotsky (1993), ο οποίος υποστηρίζει ότι η γνώση ως περιεχόμενο και η μάθηση ως διαδικασία προσδιορίζονται από το κοινωνικό, πολιτισμικό και εκπαιδευτικό πλαίσιο.

εκπαιδευτικής διαδικασίας στις ιδιαιτερότητες του πολυπολιτισμικού σχολείου, αλλά και τη γενικότερη αποδοχή της παρουσίας «ξένων» στην ελληνική κοινωνία.

Την ίδια στιγμή που οι εκπαιδευτικοί προτάσσουν τις ευεργετικές συνέπειες της πολυπολιτισμικότητας στη μάθηση και τις σχολικές δράσεις, η εξοικείωση του μαθητικού πληθυσμού με τις μορφές και το νόημα της ετερότητας διενεργείται κατεξοχήν μέσω άτυπων συζητήσεων. Απουσιάζει δηλαδή, η διδασκαλία της ιστορίας και του πολιτισμού των κοινωνιών από τις οποίες προέρχονται οι «ξένοι» μαθητές, καθώς επίσης, η εκχώρηση σε αυτούς από την πολιτεία πολιτικών δικαιωμάτων και ελευθερίας επιτέλεσης θρησκευτικών πρακτικών.

II. Κατά την επεξεργασία των αποτελεσμάτων της ποσοτικής έρευνας, οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τα ζητήματα που τους αφορούν, εξετάστηκαν με αναφορά στην εμπειρία της επιμόρφωσης, την κατεύθυνση σπουδών και τη σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού.

Ένα πρώτο και ζωτικού ενδιαφέροντος εύρημα είναι πως παρά τη στατιστική τους σημαντικότητα, καμία από τις προαναφερθείσες μεταβλητές δεν προσδιορίζει το σύνολο των απόψεων που εκφράζουν οι εκπαιδευτικοί. Για παράδειγμα, ενώ η κατεύθυνση σπουδών και η παρακολούθηση επιμορφωτικών προγραμμάτων επιδρούν ελάχιστα ή καθόλου στον τρόπο με τον οποίο αξιολογούν τις επιπτώσεις που έχει η θρησκευτική ετερότητα στις επαφές Ελλήνων και «ξένων» μαθητών, οι δυο αυτές μεταβλητές ασκούν εμφανή επιρροή στον προσδιορισμό των συνεπειών που έχει η ανεπαρκής γνώση της ελληνικής γλώσσας από «ξένους» μαθητές στο διδακτικό έργο.

Πρωταγωνιστικό ρόλο ως προς τη στατιστική τους σημαντικότητα, επέχουν από κοινού η κατεύθυνση σπουδών και η επιμορφωτική εμπειρία: η σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού έρχεται τελευταία σε αυτή την ιεράρχηση.

Ο βαθμός στον οποίο καθεμία από τις τρεις μεταβλητές επηρεάζει τις απόψεις των εκπαιδευτικών, έχει ήδη αναλυτικά επισημανθεί.. Στο σημείο αυτό θα συνοψισθούν τα κυριότερα από τα πεδία επιρροής τους:

(Α) Κατεύθυνση σπουδών

- Γλωσσικές δεξιότητες των «ξένων» μαθητών
- Συμβολή «ξένων» γονέων στη μάθηση των παιδιών τους
- Πρόκληση συγκρούσεων από «ξένους» μαθητές
- Έλλειψη επίσημης ενημέρωσης για την αντιμετώπιση προβλημάτων
- Επιπτώσεις πολιτισμικών διαφορών στη διεξαγωγή του μαθήματος
- Επιμόρφωση ως μέσου επίλυσης δυσκολιών στις μαθητικές σχέσεις
- Οργάνωση και περιεχόμενο επιμορφωτικών προγραμμάτων

-Χρήση εγχειριδίων και διδασκαλίας ως μέσου επίλυσης δυσκολιών στις σχέσεις Ελλήνων και «ξένων» μαθητών.

Ο ρόλος που διαδραματίζει η κατεύθυνση σπουδών στον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται το έργο και τις σχέσεις που αναπτύσσονται στο σχολικό περιβάλλον ποικίλλει ανάλογα με το γνωστικό τους αντικείμενο. Όπως προκύπτει από την ανάλυση των αποτελεσμάτων της ποσοτικής έρευνας, ορισμένα τουλάχιστον από τα

μαθήματα που διδάσκουν οι εκπαιδευτικοί θεωρητικής κατεύθυνσης παρέχουν σε αυτούς την ευκαιρία να κατανοήσουν πως οι πολιτισμικές ή θρησκευτικές διαφορές επιδρούν στη διαδικασία μάθησης ή τους κώδικες επικοινωνίας Ελλήνων και «ξένων» μαθητών.

(Β) Παρακολούθηση επιμορφωτικών προγραμμάτων

- Γλωσσικές δεξιότητες των «ξένων» μαθητών
- Συμβολή «ξένων» γονέων στη μάθηση των παιδιών τους
- Πρόκληση συγκρούσεων από «ξένους» μαθητές
- Επιπτώσεις πολιτισμικών διαφορών στη διεξαγωγή του μαθήματος
- Επιμόρφωση ως μέσου επίλυσης δυσκολιών στις μαθητικές σχέσεις
- Δυσκολία επικοινωνίας με Έλληνες και «ξένους» μαθητές
- Οργάνωση και περιεχόμενο επιμορφωτικών προγραμμάτων
- Χρήση εγχειριδίων και διδασκαλίας ως μέσου επίλυσης δυσκολιών στις σχέσεις μεταξύ Ελλήνων και «ξένων» μαθητών
- Επιμόρφωση ως μέσου επίλυσης δυσκολιών στις σχέσεις μεταξύ Ελλήνων και «ξένων» μαθητών.

Η επιμορφωτική εμπειρία ευαισθητοποιεί τους εκπαιδευτικούς ως προς την κατανόηση σχετικών με τη γλώσσα ζητημάτων, αλλά όχι μόνο. Βοηθά επίσης, στη διαχείριση των ζητημάτων αυτών και των δυσκολιών που γεννώνται στις μαθητικές επαφές και τη συνεργασία. Οι εκπαιδευτικοί που έχουν παρακολουθήσει επιμορφωτικά προγράμματα αποδεικνύονται πιο δεκτικοί ως προς την υιοθέτηση νέων διδακτικών μεθόδων, προσαρμοσμένων σε σύγχρονα εκπαιδευτικά πρότυπα. Είναι, επιπλέον, καλύτερα προετοιμασμένοι να προσεγγίσουν την πολιτισμική ετερότητα ως στοιχείο που εμπλουτίζει το διδακτικό έργο και καταπολεμά την αναπαραγωγή στερεοτύπων.

(Γ) Σύνθεση μαθητικού πληθυσμού

- Συνεργασία με συναδέλφους ως μέσου επίλυσης δυσκολιών στις σχέσεις μεταξύ Ελλήνων και «ξένων» μαθητών
- Καλλιτεχνικές εκδηλώσεις ως μέσου προώθησης της συνεργασίας Ελλήνων και «ξένων» μαθητών
- Κοινωνικές συναναστροφές ως μέσου προώθησης της συνεργασίας Ελλήνων και «ξένων» μαθητών
- Επιπτώσεις πολιτισμικών διαφορών στη διεξαγωγή του μαθήματος.

Η περιορισμένη σχετικά απήχηση που η μεταβλητή αυτή έχει στον προσδιορισμό των απόψεων των εκπαιδευτικών, είναι δύσκολο να ερμηνευτεί. Θα μπορούσε πάντως, να υποθέσει κανείς ότι δεν κατέχουν τις γνώσεις εκείνες με τις οποίες θα μπορούσαν όχι μόνο να αντιμετωπίσουν προβλήματα, αλλά και να αξιοποιήσουν τις δυνατότητες που προσφέρει η «συνύπαρξη» μαθητών με ανόμοια πολιτισμικά γνωρίσματα στο πεδίο της μάθησης, της αποδοχής διαφορετικών ιδεών, κ.λπ.

III. Η συλλογιστική που υπαγόρευσε το συνδυασμό δυο μεθοδολογικών εργαλείων σε αυτή την έρευνα, έχει τις αφετηρίες της στο ότι τα αποτελέσματα της διεξαγωγής συνεντεύξεων χρησιμοποιήθηκαν στην κατάρτιση του ερωτηματολογίου.

Η αποπεράτωση της ποσοτικής έρευνας ωστόσο, ανασύρει στην επιφάνεια ορισμένα ζητήματα που θα πρέπει να τονιστούν.

Το πρώτο από αυτά αφορά το γεγονός ότι τα συγκεκριμένα μεθοδολογικά εργαλεία διαφοροποιούνται ως προς τα περιθώρια που αφήνουν για τη βαθύτερη κατανόηση και ερμηνεία των απόψεων των εκπαιδευτικών, όπως επίσης, των παραγόντων που ρυθμίζουν αυτές τις απόψεις. Πράγματι, ενώ κατά τη διεξαγωγή συνεντεύξεων οι ερωτώμενοι αιτιολόγησαν τη σκέψη και τις στάσεις τους, σκιαγράφησαν τα κριτήρια που σφράγισαν παλιές ή πρόσφατες επιλογές, εξήγησαν ποιες ακριβώς ανάγκες ικανοποιούν μέσω της επιμόρφωσης και περιέγραψαν τη φύση των σχέσεων τους με συναδέλφους, η συμπλήρωση δομημένων ερωτηματολογίων δυσχεραίνει ή αποκλείει τη διεύθυνση σε τόσο «προσωπικές» περιοχές.

Εξίσου αληθινό είναι πάντως, και αυτό αποτελεί το δεύτερο από τα σημεία που πρέπει να υπογραμμιστούν εδώ, ότι τα εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν για τη συγκέντρωση εμπειρικών στοιχείων, λειτουργούν συμπληρωματικά. Έτσι, παρά τη μεγάλη διαφορά στους όρους με τους οποίους οι εκπαιδευτικοί συμμετείχαν στην πιλοτική και την ποσοτική έρευνα (αντίστοιχα, 10 συνεντεύξεις με ανοικτές ερωτήσεις και διαπροσωπική επαφή με την ομάδα έργου / 751 «αυτοσυμπληρούμενα» και προσχεδιασμένα ερωτηματολόγια που εστάλησαν ταχυδρομικά), οι απαντήσεις που έδωσαν εμφανίζουν πολλές και αξιοπρόσεκτες συγκλίσεις.

Για παράδειγμα, η πλειονότητα δίνει έμφαση στις θετικές όψεις της πολυπολιτισμικότητας, τον ήπιο χαρακτήρα των σχέσεων που συνάπτουν Έλληνες και «ξένοι» μαθητές, τη συμβολή της επιμορφωτικής εμπειρίας στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων και την ενδυνάμωση του ρόλου τους, την αποσπασματική παρουσία των «ξένων» γονιών στο σχολείο, κ.λπ.

Αυτού του είδους οι συγκλίσεις έχουν μεθοδολογική όσο και ουσιαστική αξία. Από τη μια μεριά, επιβεβαιώνουν την αξιοπιστία του συνόλου των ευρημάτων και από την άλλη, αναδεικνύουν τη σπουδαιότητα που έχει για τους εκπαιδευτικούς ο στόχος και το αντικείμενο του έργου *Διαχείριση* της πολυπολιτισμικότητας στο σχολείο. Αξίζει να προστεθεί ότι η τάση των εκπαιδευτικών να αποδέχονται μάλλον, παρά να κρίνουν ή να αμφισβητούν, τις ευεργετικές επιπτώσεις της πολυπολιτισμικής διάστασης του σχολείου συνδέεται με τη γενικότερη «αυτολογοκρισία» η οποία ολοένα συχνότερα παρατηρείται στο χώρο της εμπειρικής κοινωνικής έρευνας.

Υπό το πρίσμα αυτών των διαπιστώσεων, θα ήταν σκόπιμο οι συναφείς με την εκπαίδευση έρευνες στο μέλλον να δώσουν ιδιαίτερη προσοχή στον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται, αξιολογούν και ερμηνεύουν τη σημασία της πολυπολιτισμικότητας, της διδακτικής πράξης, της επιμόρφωσης, κ.λπ. Με τον τρόπο αυτό, θα αναδειχθεί πρώτον, κατά πόσο μπορούν ή επιθυμούν να επανεξετάσουν και να αλλάξουν επιμέρους απόψεις και συμπεριφορές και δεύτερον, ποιες διαδικασίες είναι οι καταλληλότερες ώστε να επιτευχθεί η «αλλαγή».

Θα ήταν, επίσης, σκόπιμο οι έρευνες αυτές να αποτυπώσουν τις απόψεις του μαθητικού πληθυσμού ο οποίος επηρεάζεται αλλά και επηρεάζει τις ιδέες, τις αντιλήψεις και τις ανάγκες των εκπαιδευτικών για επιμόρφωση.

Κεφάλαιο 4: Προτάσεις πολιτικής για το σχεδιασμό και την υλοποίηση επιμορφωτικών δράσεων

Οι προτάσεις για το σχεδιασμό και την υλοποίηση επιμορφωτικών δράσεων από τους αρμόδιους φορείς βασίζονται στις απόψεις των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα και, σε μικρότερο βαθμό, στα πορίσματα ερευνητικών ή άλλων μελετών για την εκπαίδευση στην Ελλάδα.

Σύμφωνα με τα στοιχεία αυτά, οι επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών επικεντρώνονται στα ακόλουθα πεδία:

- Ορισμός/οί της έννοιας: πολυπολιτισμικότητα και σύνδεση της θεωρίας με την πράξη
- Αντιμετώπιση των πολιτισμικών διαφορών στο σχολείο
- Αντιμετώπιση των γλωσσικών προβλημάτων των «ξένων» μαθητών
- Εκμάθηση τεχνικών και μεθόδων για τη διαπολιτισμική χρήση των εγχειριδίων
- Εκμάθηση τεχνικών επικοινωνίας
- Κριτική ανάλυση στερεοτυπικών συμπεριφορών, προκαταλήψεων κ.ά.
- Σύνδεση σχολείου και οικογένειας

4.1. Περιεχόμενο επιμορφωτικών δράσεων

Το περιεχόμενο, οι προϋποθέσεις και η διαδικασία υλοποίησης των επιμορφωτικών δράσεων προσδιορίζονται ως εξής:

α. Γενικά θέματα

- Πολυπολιτισμική / διαπολιτισμική αγωγή (αναπαραστάσεις, ετερότητα, εθνοκεντρισμός, ταυτότητα, επικοινωνία, κ.ά.)
- Θεωρίες και κίνητρα μάθησης, μαθησιακές δυσκολίες (ιδίως γλωσσικές)
- Ρόλος του εκπαιδευτικού, του σχολικού συμβούλου και του διευθυντή στο πολυπολιτισμικό σχολείο
- Σύνθεση μαθητικού πληθυσμού και επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών
- Συνεργασία σχολείου-οικογένειας

β. Θέματα εκπαιδευτικής διαδικασίας

- Παιδαγωγικές προσεγγίσεις
 - Διδακτικές μέθοδοι (διαφοροποιημένη παιδαγωγική, διαθεματική προσέγγιση γνωστικών αντικειμένων, ομαδοσυνεργατική διδασκαλία. κ.ά.)
 - Τεχνικές διδασκαλίας σε πολύγλωσση τάξη (υποστήριξη της ελληνομάθειας των παλιννοστούντων και των «ξένων» μαθητών, διδασκαλία της Ελληνικής ως ξένης γλώσσας, ζητήματα πολυγλωσσίας)

- Διαπολιτισμική διάσταση των προγραμμάτων διδασκαλίας και των σχολικών εγχειριδίων (θεωρητικών και θετικών μαθημάτων)
- Παιδαγωγική και ψυχολογική προσέγγιση του μαθητή, ψυχο-κοινωνική στήριξη
 - Συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη
 - Γλωσσική πρόοδος και (αντι)κοινωνική συμπεριφορά
 - Σχέσεις μαθητών-εκπαιδευτικών
- Ένταξη των παλιννοστούντων και των «ξένων» μαθητών στη σχολική ζωή
 - Συμπεριφορά
 - Επικοινωνία
- Συμβολή των τεχνολογιών πληροφορίας και επικοινωνίας στη διαπολιτισμική εκπαίδευση (ως εργαλείων έρευνας στα γνωστικά αντικείμενα και τα σχέδια εργασίας)

γ. Θέματα οργάνωσης και λειτουργίας του σχολείου

- Εκπαιδευτική πολιτική και νομοθετικές ρυθμίσεις για την πολυπολιτισμική εκπαίδευση
- Συνεργασία με φορείς (Τοπική αυτοδιοίκηση, Σύλλογοι γονέων και κηδεμόνων, Συμβουλευτικοί σταθμοί Νέων)
- Συμμετοχικές διαδικασίες διοίκησης

δ. Σύνδεση σχολικού και οικογενειακού περιβάλλοντος

- Επικοινωνία γονέων-σχολείου (συνεργασία για την αντιμετώπιση συγκρούσεων και την προώθηση συνεργασιών)
- Επικοινωνία γονέων-εφήβων
- Υποστήριξη ελληνομάθειας των γονέων των «ξένων» μαθητών

ε. Ομάδα – στόχος

Οι επιμορφωτικές δράσεις θα πρέπει να απευθύνονται σε:

- Εκπαιδευτικούς θεωρητικής και θετικής κατεύθυνσης
- Σχολικούς συμβούλους
- Γονείς μαθητών (μόνο για την κατηγορία δ)

4.2. Υλοποίηση επιμορφωτικών δράσεων

Α. Προϋποθέσεις

- Δράσεις με βιωματικό χαρακτήρα
- Σύγχρονες διδακτικές πρακτικές (π.χ. παιχνίδια ρόλων, ανταλλαγή απόψεων, κ.ά.)
- Αξιολόγηση της οργάνωσης και του περιεχομένου των επιμορφωτικών δράσεων

- Κίνητρα για τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών (επιδότηση, απαλλαγή καθηκόντων κατά τη διάρκεια των σεμιναρίων, μόρια, κ.ά.)
- Αποσαφήνιση των στόχων, του περιεχομένου και του αναμενόμενου αποτελέσματος των σεμιναρίων στην πρόσκληση υποβολής αιτήσεων
- Κατάλληλα διαμορφωμένοι χώροι
- Ολιγομελή τμήματα
- Εξειδικευμένο εκπαιδευτικό υλικό και βιβλιογραφικές αναφορές
- Συνδυασμός θεωρίας και πράξης

Β. Διαδικασία Υλοποίησης επιμορφωτικών δράσεων

Δεδομένου ότι η εκπαιδευτική διαδικασία συνδέεται άμεσα με την καπαίδευση των εκπαιδευτικών, οι επιμορφωτές / εκπαιδευτές θα πρέπει να είναι:

- Σχολικοί σύμβουλοι με εμπειρία στη διαπολιτισμική εκπαίδευση ή/και
- Ακαδημαϊκοί / επιστήμονες / ερευνητές με εμπειρία και γνώση των συνθηκών που επικρατούν στο ελληνικό πολυπολιτισμικό σχολείο

Επίσης, τα επιμορφωτικά σεμινάρια θα πρέπει:

- Να είναι ενδοσχολικά ή/και να υλοποιούνται μέσω της σύμπραξης σχολικών μονάδων
- Να υλοποιούνται σε κύκλους ταχύρρυθμης επιμόρφωσης (10-20 ωρών)
- Να διεξάγονται είτε στον ελεύθερο χρόνο των εκπαιδευτικών με επιδότηση είτε στον επαγγελματικό τους χρόνο με απαλλαγή από τα εκπαιδευτικά καθήκοντα.

Το υλικό που θα χρησιμοποιηθεί στο πλαίσιο των επιμορφωτικών δράσεων, θα πρέπει να συνδυάζει τη θεωρία με την πράξη μέσω συγκεκριμένων παραδειγμάτων.

Οι φορείς υλοποίησης των επιμορφωτικών δράσεων μπορούν να είναι:

- Τα Περιφερειακά Επιμορφωτικά Κέντρα του Υπουργείου Παιδείας
- Οι Διευθύνσεις Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης

Οι παραπάνω προτάσεις μπορούν να υλοποιηθούν από τον ΟΕΠΕΚ είτε μεμονωμένα είτε συνδυαστικά με σκοπό την πληρέστερη αντιμετώπιση των ζητημάτων που απασχολούν τους εκπαιδευτικούς στο πολυπολιτισμικό σχολείο.

4.3. Ενέργειες δημοσιοποίησης των προτάσεων

Ο σχεδιασμός των ενεργειών δημοσιοποίησης των προτάσεων για το σχεδιασμό και την υλοποίηση επιμορφωτικών δράσεων από τους αρμόδιους φορείς θα πρέπει να λάβει υπόψη τα εξής ζητήματα:

| | |
|-------------------------------------|---|
| 1. Ποιος δημοσιοποιεί τις προτάσεις | ↓ |
| 2. Για ποιον λόγο | ↓ |
| 3. Με ποιο κανάλι επικοινωνίας | ↓ |
| 4. Σε ποιους απευθύνεται | ↓ |
| 5. Με ποιο αποτέλεσμα | ☑ |

Ως προς τα τρία πρώτα σημεία, ο ΟΕΠΕΚ θα πρέπει να ενημερώσει τους αρμόδιους φορείς⁴¹ οι οποίοι συνδέονται με την εκπαιδευτική κοινότητα για:

(α) το πώς οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί ορίζουν τις ανάγκες επιμόρφωσής τους και

(β) τις επιμορφωτικές δράσεις οι οποίες προτείνονται σε αυτή την έκθεση.

Τα επικοινωνιακά μέσα που θα χρησιμοποιηθούν από τον ΟΕΠΕΚ θα επιλεγούν με βάση την ομάδα-στόχο και το επιθυμητό αποτέλεσμα:

| Επικοινωνιακό μέσο | Σε ποιους απευθύνεται | Με ποιο αποτέλεσμα |
|---|---|---|
| 3 Ημερίδες (σε επιλεγμένα αστικά κέντρα) | Στην εκπαιδευτική κοινότητα | Ενημέρωση για τα ευρήματα του παρόντος έργου και τις προτάσεις για επιμορφωτικές δράσεις |
| Δελτίο Τύπου | Στους κοινωνικούς φορείς | |
| | Στα ΠΕΚ | |
| | Στις Δ/νσεις Δευτ/μιας Εκπαιδ. και στα Γραφεία Σχολικών Συμβούλων | |
| Ιστοσελίδα ΟΕΠΕΚ | Στους Εκπαιδευτικούς Δευτ/μιας Εκπαίδευσης | Ενημέρωση και Διαβούλευση για τις θεματικές ενότητες των σεμιναρίων, τη μορφή και τη μεθοδολογία υλοποίησης |
| Δημιουργία Forum | | |

Πιο συγκεκριμένα, στο βαθμό που θα πρέπει να αναπτυχθεί διάλογος ανάμεσα στον ΟΕΠΕΚ και την εκπαιδευτική κοινότητα για την αξιολόγηση / αποδοχή των προτεινόμενων

⁴¹ Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, ΙΠΟΔΕ, Ομοσπονδία Λειτουργιών Μέσης Εκπαίδευσης/ΚΕΜΕΤΕ, Διδασκαλική Ομοσπονδία Ελλάδος, Ομοσπονδία Ιδιωτικών Εκπαιδευτικών Λειτουργιών Ελλάδος.

επιμορφωτικών δράσεων, κρίνεται σκόπιμη η οργάνωση ημερίδων και η αποστολή δελτίων τύπου ως των πλέον κατάλληλων επικοινωνιακών εργαλείων.

Επιπροσθέτως, η δημιουργία σχετικής ιστοσελίδας από τον ΟΕΠΕΚ, ως σημείου αναφοράς (forum) και ανάπτυξης προβληματισμών, θα μπορούσε να συμβάλει καθοριστικά στην υλοποίηση των επιμορφωτικών δράσεων.

Βιβλιογραφία

Ελληνική

- Αλαχιώτης Στ., 2002, «Για ένα σύγχρονο εκπαιδευτικό σύστημα, *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων* 7. Αθήνα, Π.Ι.
- Αργυροπούλου Χρ., 2002, Η διαθεματικότητα στα φιλολογικά μαθήματα του Γυμνασίου, *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων* 7. Αθήνα: Π.Ι., σσ.149-157
- Ασκούνη Ν., 2008, «Η διαρροή των μαθητών της μειονότητας της Θράκης» στο Δραγώνα Θ., Φραγκουδάκη Α. (επιμ.): *Πρόσθεση όχι αφαίρεση, πολλαπλασιασμός όχι διαίρεση. Η μεταρρυθμιστική παρέμβαση στην εκπαίδευση της μειονότητας της Θράκης*, Αθήνα: Μεταίχμιο, σσ. 123-137
- Γκότοβος Α. 1997, Λήψη αποφάσεων στην εκπαίδευση και διαπολιτισμική παιδαγωγική, *Διαπολιτισμική εκπαίδευση, επιμόρφωση εκπαιδευτικών*. ΚεΔΑ Πανεπιστημίου Αθηνών
- Γκότοβος Α., 2003, *Εκπαίδευση και ετερότητα-Ζητήματα διαπολιτισμικής παιδαγωγικής*. Αθήνα, Μεταίχμιο.
- Δραγώνα Θ., 2004, Κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο της εκπαίδευσης - Σtereότυπα και προκαταλήψεις, Παν. Αθηνών, ΥΠΕΠΘ
- Δραγώνα Θ. & Φραγκουδάκη Α., 2008, (επιμ.), *Πρόσθεση όχι αφαίρεση, πολλαπλασιασμός όχι διαίρεση. Η μεταρρυθμιστική παρέμβαση στην εκπαίδευση της μειονότητας της Θράκης*, Αθήνα: Μεταίχμιο
- ΕΠΙΘΕΩΡΗΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΘΕΜΑΤΩΝ. *Ειδικό αφιέρωμα στη διαθεματικότητα*, 2000, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, τ. 7
- ΕΥΡΩΠΑΪΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ, 2008, Πράσινη Βίβλος – Μετανάστευση και κινητικότητα: προκλήσεις και ευκαιρίες για τα εκπαιδευτικά συστήματα της ΕΕ, COM
- Θανοπούλου Μ. & Πετρονότη Μ., 1987 “Βιογραφική προσέγγιση: Μία άλλη πρόταση για την κοινωνιολογική θεώρηση της ανθρώπινης εμπειρίας”, *Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών*, τ. 64, σσ 20-42
- Καγκά Ευ., 2002, Γλωσσική και πολιτισμική πολυμορφία: Διαθεματικές προσεγγίσεις στις ξένες γλώσσες, *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων* 7. Αθήνα: Π.Ι., σσ. 66-71
- Κανακίδου Ε. & Παπαγιάννη Β., 1994, *Διαπολιτισμική Αγωγή*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Κεσίσογλου Γ., 2007 , «Διεθνής βιβλιογραφική ανασκόπηση του ζητήματος της δεύτερης γενιάς μεταναστών»
http://www.antigone.gr/listpage/selected_publications/international/
- Κοινό Πλαίσιο Αναφοράς για τις γλώσσες*. Στρασβούργο, Συμβούλιο της Ευρώπης
- Λιακοπούλου Μ., 2007, «Η προετοιμασία των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για το πολυπολιτισμικό σχολείο: Ένα σχέδιο προγράμματος κατάρτισης και επιμόρφωσης», *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, αρ. 44, Ατραπός

- Μάγος Κ., 2008, Η επιμόρφωση των πλειονοτικών εκπαιδευτικών στα μειονοτικά σχολεία της Θράκης: Συμπεράσματα μια έρευνας, στο Θ. Δραγώνα & Α. Φραγκουδάκη (επιμ.), *Πρόσθεση όχι αφαίρεση, πολλαπλασιασμός όχι διαίρεση. Η μεταρρυθμιστική παρέμβαση στην εκπαίδευση της μειονότητας της Θράκης*, Αθήνα: Μεταίχμιο, σελ. 139-154
- Μάρκου Γ., 1995, «Η εκπαίδευση σε μια πολυπολιτισμική Ελλάδα» στο Καζαμιάς Α. & Κασσωτάκης Μ. (επιμ.), *Ελληνική εκπαίδευση: προοπτικές Ανασυγκρότησης και Εκσυγχρονισμού*. Αθήνα
- Μάρκου Γ., 1997, *Εισαγωγή στη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Ελληνική και διεθνής εμπειρία*, Αθήνα: Ηλεκτρονικές Τέχνες
- Μάρκου Γ., 1998, Διαπολιτισμική εκπαίδευση, επιμόρφωση εκπαιδευτικών: Μια νέα προσέγγιση, *Σεμινάριο 24*, Πανελλήνια Ένωση Φιλολόγων, Αθήνα, σελ. 114-134
- Ματσαγγούρας Η., 2002, «Διεπιστημονικότητα, διαθεματικότητα και εννοιοποίηση στα νέα Προγράμματα Σπουδών», *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων* αρ. 7. Αθήνα, Π.Ι., σελ. 19-36
- Μηλίγκου Ευ., 1997, «Η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών και η διαπολιτισμική ανασυγκρότηση της σχολικής εκπαίδευσης», στο Γ. Μάρκου (επιμ.) *Διαπολιτισμική εκπαίδευση. Επιμόρφωση εκπαιδευτικών. Μια εναλλακτική πρόταση*. Κέντρο Διαπολιτισμικής Αγωγής Παν/μίου Αθηνών, σελ. 138-171
- Νικολακάκη Μ., 2003, «Διερεύνηση των προϋποθέσεων για μια αποτελεσματική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών». *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων* 8, Αθήνα, Π.Ι.
- Νικολάου Γ., 2000, «Ένταξη και εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στο Δημοτικό σχολείο. Από την "ομοιογένεια" στην πολυπολιτισμικότητα», Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Πανελλήνια Ένωση Φιλολόγων, 1998, *Σεμινάριο 24, Σχολείο και Ετερότητα, Ο ρόλος του φιλολόγου στη σύγχρονη σχολική πραγματικότητα*, Αθήνα
- Πετρονώτη Μ., 1988, Σκέψεις γύρω από τη συμπληρωματικότητα διαφορετικών μεθοδολογικών προσεγγίσεων. Δυο παραδείγματα από εφαρμογές με αντικείμενο την απασχόληση, *Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών*, τευχ. 69, σσ 243-267
- Σκούρτου Ε., Βρατσάλης Κ., Γκόβαρης Χ., 2004, *Μετανάστευση στην Ελλάδα και Εκπαίδευση: Αποτίμηση της υπάρχουσας κατάστασης-Προκλήσεις και Προοπτικές βελτίωσης*. Πρόγραμμα 5 (Εμπειρογνωμοσύνη). Πανεπιστήμιο Αιγαίου
- Σταθοπούλου Χ. & Σκουμπουρδή Χ., 2008, «Ο ρόλος της μαθηματικής εκπαίδευσης στη σύγχρονη πολυπολιτισμική κοινωνία», Εισήγηση σε Συνέδριο της Παιδαγωγικής Εταιρείας
- Τριανταφύλλου Α., 2006, Τα Γαλλικά από το Γυμνάσιο στο Δημοτικό: Στόχοι – προοπτικές, *Communication* 89, Θεσσαλονίκη: APLF, σσ. 13-18
- Τριανταφύλλου Α. 2007, *Για μια ανθρωπολογία των διαπολιτισμικών ανταλλαγών*, Αθήνα: Κάουφμαν

Τριανταφύλλου Α., 2008, «Εκπαίδευση στην πολλαπλογλωσσία: ένα στοίχημα για την αναγνώριση της ετερότητας», *Δελτίο* Νο 40. Αθήνα, Σχολή Ι.Μ. Παναγιωτόπουλου

ΥΠΕΠΘ / Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2002, *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών. Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών*, τόμος Α'. Αθήνα

Φραγκουδάκη Α. & Δραγώνα Θ. (επιμ.), 1997, *Τι είναι η Πατρίδα μας. Εθνοκεντρισμός στην Εκπαίδευση*, Δεύτερη έκδοση, Αθήνα: Αλεξάνδρεια

Ξενόγλωσση

Cummins J. 1999, *Ταυτότητες υπό διαπραγμάτευση. Εκπαίδευση με σκοπό την ενδυνάμωση σε μια κοινωνία ετερότητας*, Αθήνα Q Gutenberg

Essinger H., 1990, *Interkultureller Erziehung in multiethnischen Gesellschaften, Die Bruecke* τομ. 52, σς 22-31

Godelier M., 1996, *L'énigme du don*. Paris, Fayard

Holec H., 1998, L'aquisition de compétence culturelle. Quoi ? Pourquoi ? Comment ?, *Etudes de Linguistique appliquée* No 69, Paris, Didier Erudition

Jarvis P., 2003, *Συνεχιζόμενη εκπαίδευση και κατάρτιση. Θεωρία και πράξη*.

Αθήνα: Μεταίχμιο

Levi Strauss C., 1994, *Anthropology, Race and Politics: A Conversation with Didier Eribon*, στο R. Borofsky (επιμ.) *Assessing Cultural Anthropology*, New York: McGraw Hill, σς 420-429

Modood T. & Werbner P., 1997, *The Politics of Multiculturalism in the New Europe*, London: Zed Books

Petronoti M., 2008, "Disguising Cultural and Political Insecurities in Multicultural Greece" στο M. Lianos (επιμ.), *Insecurity and Otherness*, London: Routledge (υπό έκδοση)

Simmel G, 1995, *Le conflit*. Paris, Circé / poche

Stolcke V., 1995, *Talking Culture, New Boundaries, New Rhetorics of Exclusion in Europe*, *Current Anthropology*, τ. 36: 1, σς 1-24

Vygotsky L., 1993, *Σκέψη και γλώσσα*, Αθήνα: Γνώση